Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0570128
Centre d'intérêt: 320

Côté, Pierre, 1953-.

Les enseignant(e)s du professionnel court : leur pratique scolaire et leurs représentations des élèves / Pierre Côté, sous la direction de Marcelle Hardy-Roch. -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1983.
xi, 228 p. ; 28 cm.

"R-160". Bibliogr.: p. [215]-216.

Cote Dewey: 373.2/C843e Cote LC: LC/1060

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Caractéristiques de l'enseignant *Opinion de l'enseignant *Attitude de l'enseignant *Rôle de l'enseignant *Caractéristiques de l'étudiant *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire régionale de Tilly (Sainte-Foy, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement professionnel court

L'analyse des entrevues d'enseignants rapportée dans ce document s'inscrit dans une étude plus vaste menée par l'INRS-Education sur les élèves du professionnel court. Trois objectifs particularisent la présente analyse: 1. connaître la situation professionnelle de ceux qui enseignent au professionnel court ou en voie pratique, qu'il s'agisse de matières reliées à la formation de base ou à la formation professionnelle; 2. identifier les limites et les contraintes que rencontrent ces enseignants dans leur travail; 3. cerner leurs conceptions du rôle de l'école et leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique.

L'auteur a sélectionné un échantillon d'enseignants de quatrième secondaire. Trente enseignants ont été interviewés durant les mois de mai et juin 1981, sur leur lieu de travail ou à l'école, d'après un schéma d'entrevue semi-directive. Les enseignants furent classés en trois types: 1. les enseignants en formation professionnelle qui se définissent comme spécialistes de leur matière; 2. les enseignants en formation de base qui se définissent comme spécialistes de leur matière; 3. les enseignants de ces deux types de formation qui se définissent comme spécialistes d'une population d'élèves en difficultés d'apprentissages scolaire.

L'étude fait ressortir l'utilité de cette typologie pour comprendre le discours des enseignants. Ainsi, ceux qui se définissent comme spécialistes d'une population en difficulté d'apprentissage soulignent fortement le rôle de soutien que l'école doit offrir aux élèves; pour ceux qui se considèrent comme spécialistes d'une matière, la principale fonction de l'école est d'inculquer des connaissances aux élèves et de les socialiser. Tous reconnaissent que le secteur professionnel court est le parent pauvre du système de l'éducation, que les garçons sont

plus intéressés par leur option professionnelle que les filles et qu'il y a une distance culturelle entre l'école et la famille.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8370156
Financement: Bénéficiaire - INRS-Education
Organisme(s) source(s) - Fonds FCAC

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

EDUQ 8570128

LES ENSEIGNANT(E)S DU PROFESSIONNEL COURT: LEUR PRATIQUE SCOLAIRE ET LEURS REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES

Pierre Côté

sous la direction de
Marcelle Hardy-Roch

R-160

INRS-Éducation

Mars 1983

LISTE DES MEMBRES DE L'EQUIPE DU PROFESSIONNEL COURT

Nous indiquons les personnes qui ont travaillé directement à ce volet de la recherche du professionnel court sur les enseignant(e)s, tout en précisant leur tâche.

. Responsabilité du projet	:	Marcelle Hardy-Roch
. Cueillette des entrevues	:	Hélène Bergeron Louise Clermont-Laliberté Denise Paquet
. Cueillette des entrevues, analyse et rédaction	:	Pierre Côté
. Collaborateurs	:	Louis Pelletier Fernand Roy Claire Turcotte Gaston Turcotte
. Secrétariat	:	Madeleine Bergeron Lizette Boivin Micheline Dugas Simone Roy

REMERCIEMENTS

Soulignons en premier lieu que ce sont les Fonds F.C.A.C. et du C.R.S.H. qui ont subventionné ce volet de la recherche du professionnel court sur les enseignant(e)s.

Nous remercions également la Commission scolaire régionale de Tilly de même que la direction et les secrétaires de chacune des trois écoles où s'est déroulée la recherche, pour leur excellente collaboration.

Nous remercions vivement les enseignant(e)s qui ont accepté de participer directement aux entrevues. Nous leur en sommes reconnaissants; la recherche n'aurait pu se faire sans eux.

TABLE DES MATIERES

page

LISTE DES MEMBRES DE L'EQUIPE DU PROFESSIONNEL COURT i

REMERCIEMENTS iii

TABLE DES MATIERES v

NOTE LIMINAIRE xi

INTRODUCTION 1

1. Considérations générales 3

2. Objectifs 5

3. Hypothèse 6

4. Aspects méthodologiques 9

4.1 Constitution du schéma d'entrevue 9

4.2 Echantillonnage 11

4.3 Déroulement de l'entrevue 12

5. Plan d'analyse et de rédaction 12

5.1 Typologie 12

5.2 Contenu du rapport 17

CHAPITRE 1: LES ENSEIGNANT(E)S DE MATIERES DE FORMATION PROFESSIONNELLE QUI SE DEFINISSENT COMME SPECIALISTES DE LEUR MATIERE (Type I) 19

1.1 Leur formation et leur expérience de travail . . . 21

1.2 Leur tâche en 1980-81 25

1.3 Les fonctions qu'ils attribuent à l'école et la représentation qu'ils se font du rôle de l'enseignant(e) 29

1.4 Leur pratique d'enseignant(e) 32

1.4.1 L'enseignement 32

1.4.2 L'évaluation 39

1.4.3 Les interventions disciplinaires 44

1.4.4 L'encadrement des élèves 49

1.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique... 55

1.5.1 ...à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires 55

1.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles . . 58

1.5.3 ...à l'égard du comportement en classe . . . 60

1.5.4 ...à l'égard de l'avenir 62

1.5.5 ...à l'égard de la situation familiale . . . 64

1.5.6 ...à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés au professionnel court 67

1.6 Les principales caractéristiques de ces enseignant(e)s, les problèmes qu'ils (elles) soulignent et les améliorations proposées 70

CHAPITRE 2: LES ENSEIGNANT(E)S DE MATIERES DE FORMATION DE BASE QUI SE DEFINISSENT COMME SPECIALISTES DE LEUR MATIERE (Type II) 77

2.1 Leur formation et leur expérience de travail . . . 79

2.2 Leur tâche en 1980-81 81

2.3 Les fonctions qu'ils attribuent à l'école et la représentation qu'ils se font du rôle de l'enseignant(e) 84

2.4 Leur pratique d'enseignant(e) 88

2.4.1 L'enseignement 88

2.4.2 L'évaluation 92

2.4.3 Les interventions disciplinaires 94

2.4.4 L'encadrement des élèves 98

2.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court... 101

2.5.1 ...à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires 101

2.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles . . 103
2.5.3 ...à l'égard du comportement en classe . . . 104
2.5.4 ...à l'égard de l'avenir 106
2.5.5 ...à l'égard de la situation familiale . . . 107
2.5.6 ...à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés au professionnel court 111

2.6 Les principales caractéristiques de ces enseignant(e)s, les problèmes qu'ils (elles) soulignent et les améliorations proposées 113

CHAPITRE 3: LES ENSEIGNANT(E)S DE MATIERES DE FORMATION DE BASE ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE QUI SE DEFINISSENT COMME SPECIALISTES D'UNE POPULATION D'ELEVES EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE 117

3.1 Leur formation et leur expérience de travail . . . 119

3.2 Leur tâche en 1980-81 122

3.3 Les fonctions qu'ils attribuent à l'école et la représentation qu'ils se font du rôle de l'enseignant(e) 127

3.4 Leur pratique d'enseignant(e) 130
3.4.1 L'enseignement 130
3.4.2 L'évaluation 135
3.4.3 Les interventions disciplinaires 138
3.4.4 L'encadrement des élèves 141

3.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique... 146
3.5.1 ...à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires 146
3.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles . . 151
3.5.3 ...à l'égard du comportement en classe . . . 153
3.5.4 ...à l'égard de l'avenir 155
3.5.5 ...à l'égard de la situation familiale . . . 156

3.5.6 ...à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés au professionnel court ou à la voie pratique 159

3.6 Les principales caractéristiques de ces enseignant(e)s, les problèmes qu'ils (elles) soulignent et les améliorations proposées 161

CHAPITRE 4: COMPARAISON DES PRATIQUES ET DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANT(E)S SELON LEUR TYPE . . . 167

4.1 La formation et l'expérience de travail 169

4.2 La tâche en 1980-81 171

4.3 Les fonctions attribuées à l'école et la représentation du rôle de l'enseignant(e) 173

4.4 La pratique d'enseignant(e) 175

4.4.1 L'enseignement 175

4.4.2 L'évaluation 176

4.4.3 Les interventions disciplinaires 178

4.4.4 L'encadrement des élèves 179

4.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique... 182

4.5.1 ...à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires 182

4.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles . . 183

4.5.3 ...à l'égard du comportement en classe . . . 184

4.5.4 ...à l'égard de l'avenir 184

4.5.5 ...à l'égard de la situation familiale . . . 185

4.5.6 ...à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés au professionnel court ou à la voie pratique 186

4.6 Les problèmes que soulignent les enseignant(e)s et les améliorations qu'ils (elles) proposent . . . 188

4.7 Les relations que les enseignant(e)s disent avoir entre eux 193

CONCLUSION 197

1. Les enseignant(e)s qui travaillent auprès des élèves du professionnel court et de la voie pratique 200

2. Les fonctions de l'école 201

3. Le professionnel court, un tiroir fourre-tout? . . . 202

4. Intérêt professionnel et comportement en classe des filles et des garçons du professionnel court . . 205

5. Une distance culturelle entre école et famille des élèves du professionnel court? 207

6. Eléments d'une morale scolaire 210

BIBLIOGRAPHIE 213

APPENDICE 1: SCHEMA D'ENTREVUE DES ENSEIGNANT(E)S 217

APPENDICE 2: LETTRE ADRESSEE AUX ENSEIGNANT(E)S LES INVITANT A PARTICIPER A L'ENTREVUE 225

NOTE LIMINAIRE

Ce rapport s'appuie sur les entrevues de dix-neuf enseignants et de onze enseignantes. Cependant, par souci d'anonymat, nous préférons ne pas établir de distinction selon le sexe de l'enseignant. Nous employerons donc dans les chapitres uniquement le terme "enseignants" qui référera indifféremment aux enseignants et aux enseignantes.

INTRODUCTION

1. Considérations générales

Cette analyse de trente (30) entrevues d'enseignant(e)s s'inscrit dans une étude plus vaste menée par l'INRS-Education sur les élèves du professionnel court.

Quatre rapports ont déjà apporté leur contribution à une meilleure connaissance de ces élèves qui suivent un profil professionnel en troisième et quatrième secondaire. Le premier est une étude statistique qui retrace le cheminement scolaire, du début du primaire jusqu'en quatrième secondaire, de cinq cent soixante-quatorze (574) élèves. On y décrit leur évolution scolaire à partir des bulletins et on met celle-ci en rapport avec les caractéristiques sociales et culturelles inscrites dans le fichier de chacun des élèves (1). Le second rapport porte sur des entrevues faites auprès de cent trente-six (136) élèves. Les renseignements recueillis sur la situation familiale des élèves, sur leurs pratiques scolaires, leurs représentations de l'école et leurs activités à l'extérieur de cette dernière, démontrent que les enfants, dépendamment de leur famille de classe, ont des rapports spécifiques à l'école (en tant qu'appareil de qualification-socialisation et

---

1 Marcelle Hardy-Roch, Denis Rhéaume, Marlen Carter-Gagné avec la collaboration d'Hélène Bergeron. Caractéristiques des étudiants du Professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire: Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires.

de distribution-sélection) (1). Le troisième rapport met à profit soixante et onze (71) heures d'observation, faites en classe ou en atelier, afin de saisir comment se déroule la vie scolaire quotidienne des élèves du professionnel court (2). Enfin, le quatrième rapport est une analyse d'entrevues de trois directeurs de l'enseignement professionnel et de neuf professionnels non enseignants. Ces intervenants décrivent leur rôle spécifique et complètent les informations recueillies sur les caractéristiques des élèves du professionnel court (3).

Comme l'indiquent les quatre rapports précédents, l'étude du phénomène du professionnel court a considéré plusieurs angles et a nécessité le recours de plusieurs méthodes (statistique, entrevue, observation). Afin de poursuivre adéquatement l'exploration du milieu scolaire dans lequel vivent quotidiennement les élèves du professionnel court, nous devions considérer les agents qui interviennent massivement (en nombre) et qualitativement (en temps) auprès d'eux. Les entrevues d'enseignant(e)s viennent donc éclairer une partie spécifique de la vie scolaire de ces élèves.

Mentionnons que notre objet de recherche comprend les élèves du professionnel court et une partie des élèves de l'adaptation

---

1 Marcelle Hardy-Roch, Louise Clermont-Laliberté, Hélène Bergeron, Marlen Carter-Gagné et Pierre Côté. Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues.

2 Louise Clermont-Laliberté. Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court: manifestations d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes.

3 Louise Clermont-Laliberté. L'encadrement professionnel des étudiants et étudiantes du professionnel court: pratique et discours sur une pratique.

scolaire, soit ceux de la voie pratique (1). Notre cible de recherche a été ainsi doublement définie parce que nous voulions nous approcher de la réalité "professionnel court" des diverses commissions scolaires du Québec tout en tenant compte des particularités de la commission scolaire régionale retenue comme lieu d'étude, soit la Commission scolaire régionale de Tilly (2).

2. Objectifs

Comme pour les autres volets de la recherche du professionnel court, nous voulons, avec les entrevues des enseignant(e)s, obtenir une meilleure identification des élèves du professionnel court et connaître davantage leur vie scolaire. Plus précisément, cependant, trois objectifs particularisent la présente analyse. Les deux premiers ont trait à la pratique des enseignant(e)s, alors que le troisième se rattache à leurs représentations (compte tenu de l'importance qu'ont pris ces représentations dans le discours des enseignant(e)s, nous leur accorderons une place privilégiée dans le rapport):

- connaître la situation professionnelle de ceux qui enseignent au professionnel court ou en voie pratique, qu'il s'agisse de matières reliées aussi bien à la formation de base qu'à la formation professionnelle;
- identifier les ressources comme les limites et les contraintes

---

1 Pour de plus amples renseignements sur le choix de notre population d'étude, voir à ce sujet: Marcelle Hardy-Roch, Denis Rhéaume, Marlen Carter-Gagné avec la collaboration d'Hélène Bergeron, op. cit., pp. 19-25.

2 Pour des informations plus précises sur le choix du terrain de recherche, voir à ce sujet: Ibid, pp. 10-13.

que rencontrent ces enseignant(e)s au cours de leur travail;

- obtenir leurs représentations vis-à-vis du rôle de l'école selon les secteurs d'enseignement (enseignement général, professionnel long, professionnel court et voie pratique) et également spécifier leurs représentations à l'égard des élèves du professionnel court et de la voie pratique.

Tel que précisé au dernier objectif, nous ferons appel à l'analyse comparative, imitant ainsi les autres volets de la recherche du professionnel court. L'analyse comparative permet d'établir la distinction entre les caractéristiques propres à l'enseignement aux élèves du professionnel court ou de la voie pratique et celles qui leur sont communes avec l'enseignement aux élèves des secteurs du professionnel long ou de l'enseignement général.

3. Hypothèse

L'analyse des entrevues d'enseignant(e)s se situant dans une recherche exploratoire de type inductif, nous nous devions d'adopter une hypothèse assez large.

Considéré dans l'exercice quotidien de sa tâche, l'enseignant(e) est un individu qui intervient auprès d'un groupe d'élèves. La relation maître-élèves est un rapport dynamique où l'une des composantes ne peut faire abstraction de l'autre. On peut donc supposer que l'enseignant(e) est à la fois placé en situation pour réagir aux caractéristiques des élèves, et à la recherche d'une certaine efficacité pour atteindre les objectifs de formation qu'il(elle) s'est fixés ou qu'on lui a fixés.

L'enseignant(e) concret, réel, celui qui a été interviewé, est un individu qui intervient dans un temps limité à propos d'un contenu spécifique auprès d'un certain nombre de groupes d'élèves. Sa pratique est la résultante de son idéologie, de ses connaissances, de sa formation, de ses expériences et de sa façon de concevoir son rôle. Cette pratique est aussi la résultante d'une situation de travail spécifique (organisation de l'école secondaire au Québec pendant l'année 1980-1981).

Pour nous guider dans la cueillette du matériel et dans l'ordonnance de celui-ci, nous nous sommes appuyés sur l'hypothèse suivante. Devant tenir compte des deux fonctions sociales de l'école, soit celles de faire acquérir des connaissances et de socialiser les élèves, l'enseignant(e) se doit de remplir ces fonctions, qui se situent bien sûr dans un contexte donné, à travers: son enseignement, ses actions d'évaluation, l'application des règlements et l'encadrement des élèves. Ces quatre modes d'intervention varient alors selon le secteur d'enseignement et selon le rôle qu'il(elle) se donne en tant qu'enseignant(e). Précisons, par ailleurs, que cette hypothèse est un instrument d'exploration; elle ne doit donc pas être considérée comme une hypothèse de vérification au sens strict du terme.

Voici la définition des éléments de cette hypothèse:

- Enseignant(e): Individu qui est le premier agent ou le premier maillon d'une chaîne d'intervenants du système scolaire (universitaires, technocrates, fonctionnaires du ministère de l'Education ou de la commission scolaire et professionnels non enseignants) pour transmettre des connaissances et pour socialiser les élèves:
- Les deux fonctions sociales de l'école:
  - l'apprentissage de connaissances: processus d'acquisition de

matières données dont le contenu est fixé à l'intérieur d'un programme d'enseignement;

- socialisation: processus d'acquisition de manières d'être ou d'agir qui sont collectivement très valorisées;

- Contexte: situation extérieure à l'acte d'enseignement, mais qui agit directement sur cet acte et sur laquelle l'enseignant(e) peut ou non intervenir;

- Enseignement: explication, activités d'apprentissage (travaux), mise en situation dans le but de faire acquérir des connaissances, des habiletés;

- Actions d'évaluation: préparation et application des tests, des contrôles (% des notes de passage) dans un but de formation ou de diagnostic des connaissances maîtrisées dans une matière afin de pouvoir reconnaître les acquis assimilés;

- Interventions disciplinaires: application des règlements dans le but d'assurer le fonctionnement de l'école et le contrôle sur le déroulement des activités pédagogiques;

- Encadrement des élèves: support particularisé pour aider les élèves à adhérer aux objectifs de l'école;

- Modes d'intervention: façon d'enseigner, d'évaluer, de faire la discipline, et d'encadrer les élèves;

- Secteurs d'enseignement:
  - voie pratique (adaptation scolaire),
  - professionnel court,
  - professionnel long,
  - enseignement général;

- Rôle de l'enseignant(e): Il s'agit de tenir compte du rôle que se donne lui-même l'enseignant(e) dans sa relation maître-élèves. Nous supposons deux formes ou modèles de pratique enseignante: celle qui est axée davantage sur le contenu, la matière, l'acquisition de notions, où l'enseignant(e) se définit comme un(e) spécialiste

d'une matière; celle qui est axée davantage sur des objectifs de développement personnel où l'enseignant(e) se définit alors comme un(e) spécialiste d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire.

4. Aspects méthodologiques

4.1 Constitution du schéma d'entrevues

Le tableau 1 - situé à la page suivante - présente les indicateurs qui ont servi à identifier les enseignant(e)s et ceux qui furent utilisés pour "opérationnaliser" les quatre dimensions de l'hypothèse. Voulant recueillir auprès des enseignant(e)s des informations factuelles et des données plus qualitatives, de l'ordre du senti, de l'interprétation ou de l'évaluation, les indicateurs, se devaient de chevaucher l'univers des faits et celui des représentations.

Le lecteur intéressé peut consulter en appendice 1 le schéma d'entrevues. Il y verra que nous avons opté pour une entrevue semi-directive, dans laquelle l'enseignant(e) devait aborder des thèmes déterminés, mais...

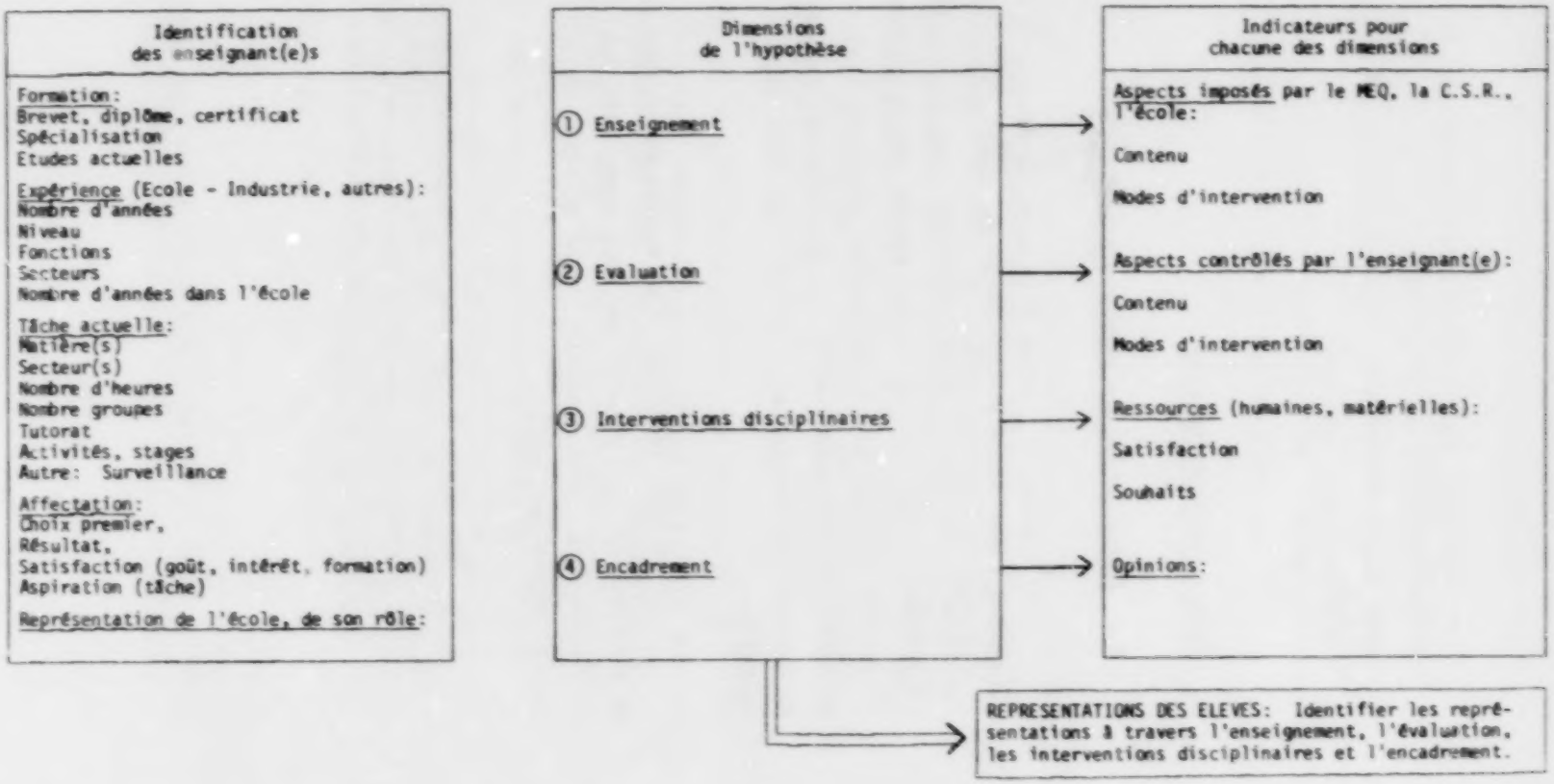
> *...les sujets à discuter pouvaient être abordés dans n'importe quel ordre. De plus, l'importance accordée à chacun d'eux dépendait des connaissances particulières de l'informateur et de sa disposition d'esprit au moment de l'entrevue* (1).

---

1 Marc-Adélard Tremblay. Initiation à la recherche dans les sciences sociales, 105.

TABLEAU 1

Indicateurs servant à l'identification des enseignant(e)s et à "l'opérationnalisation" des quatre dimensions de l'hypothèse



Par ailleurs, il faut bien noter que ce schéma d'entrevues ne cherche pas à recueillir des données au sujet des enseignant(e)s pour eux-mêmes, mais se fixe d'éclairer la vie scolaire des élèves du professionnel court et de la voie pratique par l'intermédiaire des pratiques et des représentations des enseignant(e)s.

4.2 L'échantillonnage

Selon la définition originale du plan de recherche, l'échantillon devait comprendre des enseignant(e)s affectés auprès des élèves de quatrième secondaire, pour les quatre secteurs d'enseignement (général, professionnel long, professionnel court et voie pratique). De plus, une partie d'entre eux devait enseigner une matière reliée à la formation de base, et une autre partie une matière reliée à la formation professionnelle.

Les trente et un (31) enseignant(e)s de la Commission scolaire régionale de Tilly qui avaient accepté précédemment notre présence dans leur groupe d'élèves en tant qu'observateurs, répondaient à ces critères. Nous leur avons donc fait parvenir une demande écrite (1) pour savoir s'ils consentaient à nous parler de leur tâche d'enseignant(e), tout en leur garantissant un entretien confidentiel. Trente (30) enseignant(e)s ont accepté d'être interviewés. Ce taux élevé de répondants n'est pas étranger au fait que les entrevues se sont déroulées auprès d'une population déjà sensibilisée à notre recherche du professionnel court et pour qui les chercheurs étaient déjà familiers.

---

1 Cette lettre est présentée en appendice 2.

4.3 Le déroulement de l'entrevue

Les trente enseignant(e)s furent interviewés durant les mois de mai et juin 1981, sur leur lieu de travail, soit à l'école. Les entrevues se sont déroulées individuellement, dans un petit local mis à notre disposition par l'administration. Chacune d'elles dura de soixante à soixante-quinze minutes.

Les enseignant(e)s ont confirmé leur grande collaboration; ils ont discuté très librement et ils(elles) nous ont confié une somme considérable d'informations.

5. Plan d'analyse et de rédaction

Nous présentons ici la méthode suivie afin d'organiser les données recueillies une fois les entrevues écoutées puis transcrites.

5.1 Typologie:

La typologie que nous présentons est davantage le fruit d'un cheminement de recherche qu'un point de départ. Elle s'est précisée au cours de l'écoute des entrevues et nous en montrons le résultat au tableau 2 (situé à la page 15). En élaborant cette typologie, notre intention était de regrouper l'effectif des enseignant(e)s selon des variables qui rendraient significative l'exploration de l'hypothèse.

Une première variable nous fut donnée par un des objectifs de cette recherche: connaître la situation professionnelle des enseignant(e)s dont la matière est reliée à la formation de base

(dans le cas présent: français, mathématiques et enseignement moral ou religieux) et celle des enseignant(e)s dont la matière s'inscrit à l'intérieur d'une formation professionnelle (dans le cas présent: matières reliées à la mécanique ou au commerce et au secrétariat). Bien que cette distinction n'apparaisse pas dans l'hypothèse, nous la croyons pertinente pour une meilleure compréhension de la vie scolaire des élèves du professionnel court. Notons que la formation donnée par l'enseignant(e) apparaît en abscisse dans le tableau 2.

Pour seconde variable, nous retenons le rôle que l'enseignant(e) se donne. C'est en tenant compte de sa formation, de son expérience, et aussi de son propre discours sur son travail et sur le rôle de l'école que nous avons distingué les spécialistes d'une matière des spécialistes d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. Soulignons que cette différence n'est pas une question d'exclusivité, mais de dominance. Ainsi, qu'un(e) enseignant(e) qui se définisse comme spécialiste d'une matière ne signifie pas nécessairement qu'il(elle) n'a aucun goût ou aptitude pour travailler auprès d'élèves en difficulté, mais que l'ensemble de ses propos sont axés sur la matière et sur l'acquisition de notions. Un(e) autre enseignant(e) qui s'identifie lui-même comme spécialiste auprès d'une clientèle en difficulté pourra bien sûr vouloir faire apprendre des connaissances à celle-ci, mais l'ensemble de ce qu'il(elle) dit porte davantage sur le développement personnel de ces élèves. Le rôle que l'enseignant se donne apparaît en ordonnée dans le tableau 2.

Une troisième variable s'ajoute: le secteur des élèves où l'enseignant(e) était affecté en 1980-81. Ces secteurs sont représentés par des cercles dans le tableau 2; si plusieurs s'entrecoupent c'est que la tâche de dix-huit (18) de nos informateurs chevauchait plus d'un secteur. Cette variable est utile pour

réaliser une comparaison dans les pratiques et les représentations des enseignant(e)s selon qu'ils(elles) travaillent en voie pratique, au professionnel court, au professionnel long ou en enseignement général.

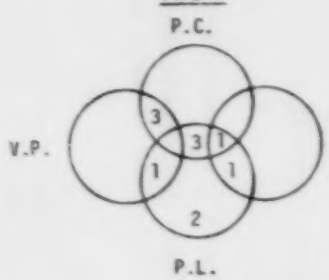
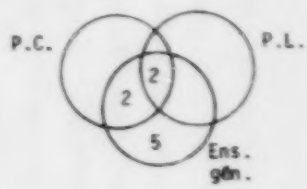
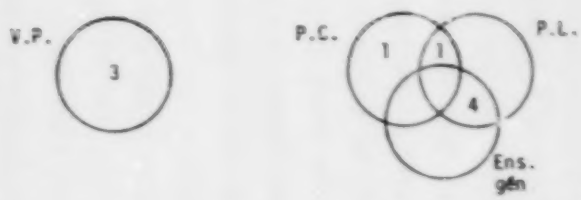
Mentionnons aussi que lorsque des différences selon le sexe des élèves seront soulignées par les enseignant(e)s, nous en ferons état.

Afin de mieux comprendre le tableau 2, prenons un exemple. Le type II comprend neuf (9) enseignant(e)s qui enseignent des matières de formation de base et qui se définissent comme spécialistes d'une matière. Parmi eux, cinq (5) travaillent exclusivement auprès des élèves de l'enseignement général, deux (2) enseignent aux élèves du professionnel court et à ceux de l'enseignement général et deux (2) autres ont des élèves du professionnel court, du professionnel long et de l'enseignement général. En d'autres termes, quatre d'entre eux enseignent au secteur du professionnel court, mais tous ont des groupes de l'enseignement général. Lorsque nous traiterons du type II, nous ferons surtout la comparaison entre ces deux derniers secteurs et à l'occasion des différences seront faites avec les deux (2) enseignant(e)s qui travaillent au professionnel long.

Les enseignant(e)s n'ayant pas été choisis en fonction de la typologie, le lecteur constatera, à la lecture du tableau 2, que le type III ne comprend qu'un seul individu. Ayant pour désir de conserver les informations qu'il avait fournies, mais ne voulant ni tomber dans une étude de cas, ni entacher l'anonymat des propos,

TABLEAU 2

Typologie des enseignant(e)s

Matière enseignée / Rôle que l'enseignant(e) se donne	Matières de formation professionnelle	Matières de formation de base	Total des enseignant(e)s
Spécialistes d'une matière	TYPE I  Total: 11 enseignant(e)s	TYPE II  Total: 9 enseignant(e)s	20
Spécialistes d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire	TYPE III Total: 1 enseignant(e)	TYPE IV  Total: 9 enseignant(e)s	10
Total des enseignant(e)s	12	18	30

nous avons fait une "réduction a posteriori" (1). Nous avons ainsi regroupé l'enseignant(e) du type III avec ses trois (3) confrères de la voie pratique du type IV. Nous en arrivons donc à un nouveau type dont la caractéristique est d'être spécialisé pour intervenir auprès d'une population en difficulté d'apprentissage et nous mettons en évidence le fait que les interventions pédagogiques auprès de celle-ci ne se concilient pas automatiquement avec la répartition "formation professionnelle" et "formation de base" établie pour les élèves qui réussissent à s'intégrer dans le système scolaire.

Par ailleurs, cette recherche étant exploratoire et inductive, nous avons préféré le modèle empirique au type idéal. Voulant rapporter aussi fidèlement que possible la réalité telle qu'exprimée par les enseignant(e)s, notre objectif nous situait avant tout dans un univers concret, réel et même quotidien. Au lieu de montrer les limites de la réalité ou de l'"accentuer" et de la "caricaturer" - ce que fait un type idéal (2) - nous avons préféré exposer ce que les propos des enseignant(e)s avaient de commun pour un type donné et d'en indiquer en quelque sorte une moyenne. Citons à ce propos Mc Kinney:

> *"Le type idéal implique la comparaison des limites extrêmes du cas. Tandis que le type empirique implique*

---

1 Nicole Gagnon dans Les typologies (p. 28) explique ainsi cette opération:

"A posteriori, on peut constater que certaines combinaisons sont rares dans la réalité: elles sont empiriquement sans intérêt. On va donc regrouper les types dont la fréquence est faible, avec un type voisin.

"N.B. Il n'y a aucun critère précis de choix du type voisin en question: c'est une question de sens commun".

2 Voir au sujet du type idéal Ibid., 5-9.

la comparaison des tendances centrales. Le type empirique est basé sur les notions de moyenne, de traits communs et concrets plutôt que sur celles d'"accentuation" et d'"abstraction"" (1).

5.2 Contenu du rapport

Quatre chapitres constituent ce rapport. Les trois premiers portent respectivement sur une description des propos des enseignant(e)s des types I, II, et III et IV (ces deux derniers étant regroupés). Le quatrième chapitre compare l'ensemble de leur discours et met en évidence les rapports qu'entretiennent les types d'enseignant(e)s entre eux.

Les trois premiers chapitres débutent par une présentation de la formation, de l'expérience et de la tâche (pour 1980-81) des enseignant(e)s. Ensuite, nous abordons les fonctions qu'ils(elles) attribuent à l'école et la représentation qu'ils(elles) ont de leur rôle d'enseignant(e). Ce premier bloc de thèmes a pour but de développer la distinction faite entre les spécialistes d'une matière et les spécialistes d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. Puis, nous exposons la pratique des enseignant(e)s par l'enseignement, l'évaluation, les interventions disciplinaires et l'encadrement des élèves. Ensuite nous montrons

---

1 Cette citation a été traduite par l'auteur; en voici la version originale:
"The ideal involves comparison from the "ideal limits" of the case. Where as the extracted type involves comparison from central tendencies The extracted type is based upon the notions of "average", "common", and "concrete" rather than upon those of "accentuation" and "abstractness".

John C. Mc Kinney. "The polar variables of type construction" in Social Forces, XXXV, 4, mai 1957, 302.

les représentations qu'ils(elles) ont des élèves du professionnel court ou de la voie pratique. Finalement, la conclusion résume les caractéristiques du type et elle fait ressortir plus spécifiquement les problèmes qui affectent le plus ces enseignant(e)s de même que les améliorations qu'ils(elles) proposent.

Le quatrième et dernier chapitre comprend sept sections. Les six premières comparent les types d'enseignant(e)s entre eux afin de rassembler les traits qu'ils(elles) ont en commun et d'en distinguer d'autres plus spécifiques à chacun d'eux. La dernière section ne tient pas de la synthèse comme les précédentes, mais elle revient aux propos des enseignant(e)s, pour relever les rapports qu'ils(elles) disent entretenir avec leurs collègues que nous avons placés dans d'autres types qu'eux.

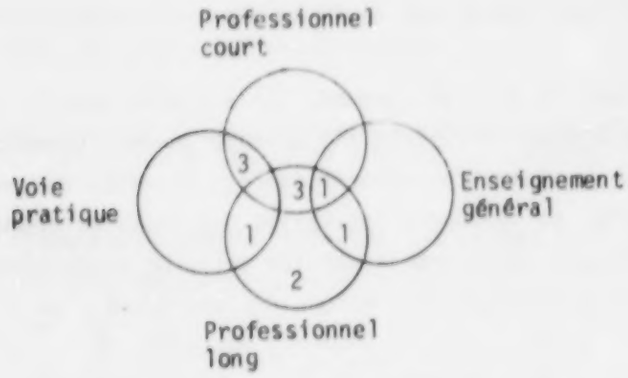
CHAPITRE 1

LES ENSEIGNANT(E)S DE MATIÈRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE QUI SE DÉFINISSENT COMME SPÉCIALISTES DE LEUR MATIÈRE (TYPE I) (1)

---

1 Dans ce chapitre l'expression "enseignant(e)s de formation professionnelle" référera à ceux et celles qui offrent des "matières" de formation professionnelle.

Les onze (11) enseignant(e)s interviewés qui donnent des cours de formation professionnelle en mécanique ou en commerce et secrétariat et qui se définissent comme des spécialistes d'une matière se distribuent comme suit, si l'on considère le secteur d'appartenance de leurs élèves en 1980-81:



TOTAL: 11 enseignant(e)s

1.1 Leur formation et leur expérience de travail

La formation et l'expérience de travail divisent les onze enseignants du type I en deux groupes et ceci peu importe que leurs élèves proviennent de l'un ou de l'autre des secteurs: les enseignants qui offrent des cours de mécanique automobile et ceux qui donnent des cours de commerce et de secrétariat.

Les cinq enseignants du premier groupe, une fois complétée la neuvième ou la dixième année, se sont inscrits dans une école de métiers. Ensuite, ils ont travaillé en moyenne une vingtaine d'années dans l'industrie privée, tout en suivant des

cours de perfectionnement offerts par diverses compagnies du secteur de l'automobile. Enseignant depuis moins de sept ans (1), ils ont dû suivre des cours du soir à l'université (cours de perfectionnement en enseignement professionnel) afin d'obtenir un certificat d'enseignement: deux d'entre eux le complétaient en 1980-81. Soulignant aussi qu'ils se doivent de connaître les dernières nouveautés techniques, ils suivent encore régulièrement des cours donnés par des fabricants d'automobiles.

Dans le deuxième groupe, les six enseignants, après avoir obtenu un Brevet "A" spécialisé en enseignement commercial, ont entrepris une formation universitaire; certains ont reçu un baccalauréat en pédagogie spécialisé lui aussi en commerce, d'autres terminent actuellement par les soirs un baccalauréat en enseignement professionnel. Notons également que cinq d'entre eux ont suivi, ou suivaient en 1980-81, des cours de l'enseignement universitaire dans un autre domaine: langue anglaise, éducation physique, administration scolaire, etc. Ils enseignent au secondaire en moyenne depuis une quinzaine d'années et deux d'entre eux ont une courte expérience auprès des élèves de l'enseignement primaire. Donc, leur expérience est centrée sur l'enseignement; un seul a travaillé une année à l'extérieur d'une école, dans un domaine qui est le sien: le secrétariat.

Peu importe leur appartenance à l'un ou l'autre de ces groupes, les enseignants concluent que l'ensemble de cette formation et de cette expérience les a conduit à très bien maîtriser leur matière:

---

1 L'un d'entre eux fait exception, il enseigne depuis un peu plus de dix ans.

...j'suis capable de montrer n'importe quoi en ce qui regarde la mécanique.

...je connais très très bien la dactylographie parce que ça fait des années que je l'enseigne, puis à tous les niveaux.

Par contre, seuls des enseignants de commerce et secrétariat spécifient que cette formation ne les a pas préparés à travailler auprès des élèves du professionnel court:

c'est très dur d'enseigner à ces étudiants-là parce qu'on n'est pas formé à enseigner à ces étudiants-là.

La clientèle scolaire, affectée les années antérieures à ces deux groupes d'enseignants, ajoute quelques différences. Les enseignants de mécanique n'ont eu que des garçons alors que ceux du commerce et secrétariat ont eu majoritairement des filles. Par ailleurs, les enseignants de mécanique ont enseigné surtout aux garçons du professionnel court de troisième et quatrième année et à ceux du professionnel long de quatrième ou cinquième année. Comparativement, les enseignants de commerce ont des élèves inscrits soit au professionnel long ou en enseignement général de quatrième ou cinquième année; ils n'ont qu'une expérience d'un à deux ans auprès des élèves du professionnel court et ils n'ont jamais rencontré les élèves de la voie pratique, clientèle que connaissent un peu plus ceux de mécanique.

* * *

Le type I comprend deux groupes d'enseignants: ceux de mécanique et les autres de commerce et de secrétariat. Les premiers, après avoir fréquenté l'école des métiers ont travaillé

une vingtaine d'années dans l'industrie privée, tandis que les seconds se sont orientés immédiatement vers l'enseignement, où ils y oeuvrent depuis quinze ans, après avoir reçu une formation universitaire. Si tous affirment bien maîtriser leur matière, seuls ceux de commerce et de secrétariat concluent que la formation reçue ne les a pas préparés à enseigner auprès des élèves du professionnel court.

1.2 Leur tâche en 1980-81

Revenons au schéma placé au début de ce chapitre. Nous constatons que la majorité des enseignants ne sont pas rattachés à un seul secteur: seuls deux d'entre eux font exception; ils travaillent au professionnel long. Les quatre enseignants qui ont un groupe de la voie pratique sont ceux de mécanique automobile. Parmi ces derniers, trois ont des groupes qui comprennent à la fois des élèves de la voie pratique et du professionnel court; cette situation repose, pour une école, sur un désir des enseignants de se regrouper et, dans une autre école sur un nombre d'élèves de la voie pratique insuffisant afin de justifier la création administrative d'un groupe distinct.

Les deux enseignants, qui n'enseignent qu'aux élèves du professionnel long et les deux autres qui travaillent aussi auprès de ceux de l'enseignement général, offrent des matières reliées au commerce ou au secrétariat.

Par ailleurs, les enseignants de mécanique passent plus de temps auprès des mêmes élèves comparativement à ceux du commerce et de secrétariat. Ainsi, parmi les cinq premiers, trois n'ont qu'un seul groupe constitué d'élèves du professionnel court et de la voie pratique. Les deux autres ont respectivement deux et trois groupes. Aucun des enseignants du commerce et du secrétariat n'a qu'un seul groupe; ils en ont de deux à quatre.

Le complément de tâche de ces onzes enseignants se ressemble; plusieurs sont en charge de la réparation du matériel (outils, dactylo), ils sont responsables d'activités reliées à leur enseignement (activité de mécanique, laboratoire de dactylographie), ils s'occupent des stages et ils sont tuteurs. Notons

cependant une différence: les enseignants de mécanique sont tuteurs d'élèves du professionnel court, alors que ceux de commerce et de secrétariat le sont auprès d'élèves du professionnel long (une exception dans chacun des cas).

L'affectation à une tâche se fait par ordre d'ancienneté au niveau du département. Un seul des onze enseignants déclare: "Je choisis dans le gâteau en premier". Les autres, étant moins anciens, disent: "J'avais pas le choix" ou "Je prends la balance". Comment réagissent-ils à cette tâche qui leur échoit?

Les enseignants de mécanique et ceux de commerce et de secrétariat n'expriment pas de la même façon leur sentiment de satisfaction. Les premiers préfèrent n'avoir qu'un seul groupe d'élèves et le suivre d'une année à l'autre.

> *Ca me fait plaisir de prendre un gars au début puis de le conduire jusqu'à temps qu'il soit prêt à travailler.*

Ils ne semblent pas accorder de préférence particulière pour les élèves d'un secteur déterminé; seul compte pour eux le fait d'enseigner la mécanique et cela à "du monde intéressé".

Comme pour les précédents, ceux qui enseignent les matières commerciales se plaisent à oeuvrer dans leur spécialité; toutefois, ils précisent qu'ils aiment mieux le faire auprès des élèves du professionnel long et même plus précisément auprès de ceux de cinquième secondaire. S'ils identifient le "monde intéressé", pourrions-nous dire, ils désignent tout autant ceux qui ne le sont pas:

> *Au niveau de la tâche, si c'était pas la clientèle qui n'est pas intéressée en* P.C. (professionnel court)...

Cette partie de leur tâche, même s'ils la considèrent plutôt comme complémentaire n'en n'est pas pour autant moins difficile.

> *C'est une tâche beaucoup plus lourde que les autres groupes. Moi, à chaque fois que je sortais du cours j'étais très fatigué, beaucoup plus qu'avec les autres groupes.*
>
> *Il y a deux ans j'avais une classe de P.C. pour commencer la journée; après le cours j'étais aussi fatigué que si j'étais rendu le vendredi soir à dernière période... Cette année pour la première fois sur trois ans, y'a des fois où vraiment je suis content d'être avec eux-autres, mais y'a des fois où j'veux rien savoir parce qu'on sait jamais à quoi s'attendre d'eux-autres.*

Non seulement cette tâche leur est-elle "lourde", mais elle ne leur permet pas de rencontrer le rôle "normal" d'un enseignant:

> *Moi j'suis pas capable d'arriver à un enseignement que je qualifierais de normal; on est là pour donner des connaissances, puis t'es pas capable...*
>
> *Moi, c'est relié à la peur de ne pas réussir à faire faire ce que je veux au niveau de transmettre mes connaissances, puis ça c'est important pour moi.*

En conséquence, les enseignants de commerce et de secrétariat font part, pour l'avenir, d'une certaine réserve dans l'acceptation d'un autre groupe du professionnel court. Le seul enseignant qui n'a jamais eu ces élèves partage lui aussi cette réserve:

> *Non, moi j'aimerais pas enseigner à ce niveau là. J'aime mieux enseigner à un niveau secondaire V ou Intensif parce que ça correspond plus à ce que je suis.*

Comment les élèves du professionnel court réagissent-ils envers ces enseignants qui ne les choisissent pas et qui préfèrent travailler auprès d'élèves d'autres secteurs?

C'est ça ou bien tu fais rien. On va en prendre, mais on sent que c'est pas pris de bon coeur, puis ça, les étudiantes sont très sensibles à ça, puis elles vont s'en rendre compte si on les accepte ou si on ne les accepte pas.

Retenons la question suivante: la distinction que les enseignants font entre les filles du professionnel court et celles du professionnel long en commerce et secrétariat existe-t-elle aussi pour les garçons qui étudient la mécanique?

* * *

Les enseignants du type I enseignent donc généralement à des groupes d'élèves de deux ou trois secteurs. Souvent les groupes de la voie pratique, en mécanique, sont fusionnés à ceux du professionnel court. Les enseignants de mécanique ont moins de groupes que ceux de commerce et de secrétariat, et conséquemment ils passent plus de temps avec eux, de plus, ils sont habituellement tuteurs d'élèves du professionnel court. Ayant rarement le choix de leur tâche, les enseignants de mécanique s'en disent quand même satisfaits, pourvu que leurs élèves -peu importe le secteur- soient intéressés, alors que leurs confrères de commerce le seraient davantage s'ils n'avaient pas de groupes du professionnel court; à l'intérieur de ceux-ci règne un climat de désintérêt qui empêche l'enseignant de jouer son rôle "normal" de transmetteur de connaissances.

1.3 Les fonctions qu'ils attribuent à l'école et la représentation qu'ils se font du rôle de l'enseignant(e)

Globalement, les onze enseignants du type I centrent les fonctions de l'école et leur rôle sur la transmission de connaissances liées à un métier donné.

Pour les enseignants de mécanique, l'objectif premier est "...de leur apprendre un métier". Pour atteindre ce but, il s'agit d'une part de "...donner le plus de matière possible" et d'autre part de faire coller l'enseignement aux exigences du marché du travail:

> *Ce qu'ils veulent avoir (les employeurs) c'est des élèves qui comprennent les choses, qui travaillent bien, qui soient d'une bonne éducation, qui soient capables de rencontrer ce qu'eux autres veulent avoir d'un homme qui veulent engager.*

De plus, ces enseignants précisent que c'est par le métier que les futurs travailleurs pourront rencontrer leurs obligations familiales, gravir les échelons sociaux, améliorer leurs conditions socio-économiques et devenir véritablement des citoyens:

> *Le rôle principal c'est de leur montrer que dans la vie faut qu'ils soient capables de gagner un salaire, faut qu'ils soient capables de faire vivre leur famille. Faut qu'ils soient capables de travailler s'ils veulent avancer dans la société. Ils vont s'apercevoir que les autres ont de quoi de beau et qu'eux autres sont pas capables d'en avoir. ...Les amener à être des citoyens qui auront leur place dans la société.*

Cet objectif de transmission de connaissances, ils sont davantage intéressés à l'atteindre auprès des élèves bien motivés; toutefois encore là ces enseignants n'accordent pas un degré de motivation spécifique à chacun des secteurs d'élèves:

> *T'es toujours intéressé surtout avec ceux qui veulent; on leur donne les chances au maximum, puis j'vas tout faire pour les aider. Mais ceux qui veulent pas, ça donne rien... ça donne absolument rien.*

La critique globale qu'ils adressent à l'école est celle de ne pas les appuyer assez étroitement dans l'enseignement d'un métier. Ainsi, en français et en mathématiques "Y'a rien d'adapté" à leur apprentissage ou, dans un autre ordre d'idée, le système de graduation des élèves qui prévaut peut entrer en conflit avec leur propre évaluation:

> *Un enfant réussit pas. y'a pas de* (bonnes) *notes, à la fin de l'année y monte pareil; il le sait. Qu'est-ce que ça va lui donner de se forcer?*

Pour les enseignants des matières commerciales et de secrétariat l'école est aussi "un milieu de formation, c'est préparer nos jeunes au marché du travail" ou plus globalement: "L'école en général, c'est un lieu d'acquisition de connaissances...". Conjointement l'école doit offrir une "formation morale"; entendons par cette expression "...une manière d'être, une manière de se comporter..." propice à l'apprentissage et à la pratique du métier. Toutefois, ces objectifs leur paraissent beaucoup plus réalisables auprès des élèves du professionnel long qu'auprès de ceux du professionnel court:

> *Le professionnel long, le rôle de l'école c'est vraiment de préparer l'étudiant pour le marché du travail. ..,Pour le professionnel court, l'école est une garderie, je ne crois pas qu'elles* (les filles) *sont préparées vraiment à quelque chose.*

Si les enseignants peuvent se permettre d'être "...beaucoup plus abstraits, beaucoup plus intellectuels..." avec les élèves du

professionnel long, tout ce qu'ils sont en état d'espérer avec les autres du professionnel court,

> *...c'est de les faire passer le plus possible, essayer qu'elles apprennent le plus possible. Il y en a de très lentes... mon objectif actuellement c'est tout simplement de les occuper durant le cours.*

Se considérant avant tout comme "...personne orientée vers la tâche, vers la transmission de connaissances...", le principal grief qu'ils formulent vis-à-vis de l'école, est celui de ne pas bien encadrer les élèves de façon telle, que cette transmission se fasse aisément: "Ils (les élèves) sont trop laissés à eux-mêmes; y'a un manque de discipline".

* * *

Les enseignants du type I disent non seulement que leur objectif est de transmettre des connaissances orientées vers un métier, mais se déclarent plus intéressés à le réaliser auprès d'élèves motivés; dans un groupe qui ne l'est pas, "ça donne absolument rien" d'insister, il ne reste plus qu'à les occuper, qu'à les garder. Une différence entre les enseignants: ceux de commerce et de secrétariat identifient encore une fois la clientèle non intéressée aux filles du professionnel court, alors que ceux de mécanique n'accolent pas ce manque d'intérêt à un secteur particulier.

1.4 Leur pratique d'enseignant(e)

Nous rattachons à la pratique de ces onze enseignants ce qu'ils ont dit sur l'enseignement, l'évaluation, les interventions disciplinaires et sur l'encadrement.

1.4.1 L'enseignement

Selon que les enseignants travaillent auprès des élèves du professionnel court et de la voie pratique ou auprès de ceux et celles du professionnel long et de l'enseignement général, leur enseignement change. Toutefois ceux qui offrent des cours de mécanique semblent le faire varier beaucoup moins, comparativement aux autres qui donnent des cours de commerce et de secrétariat.

Regardons pour débuter, la situation en mécanique automobile. Au professionnel long, "la matière que l'on a à enseigner est là, les minutes pour telle affaire sont déterminées: on a ça à enseigner". Le contenu du programme ne paraît pas aussi précis ou aussi déterminé pour les élèves du professionnel court ou de la voie pratique et surtout, il est beaucoup moins chargé. Néanmoins, les enseignants qui travaillent auprès de ces derniers groupes dépassent le contenu prévu.

> *C'est "Services à l'auto", mais "Services à l'auto" avancé, très avancé.*
>
> *On leur en fait faire de la mécanique, c'est dans le but de leur en montrer un peu plus que le programme. Parce que si on s'en tient strictement au programme on manquerait de clients. On n'aurait pas assez de matériel à leur faire faire; ...ils deviennent plus motivés.*
>
> *Y faut pas suivre le strict programme, faut que tu le dépasses. ...moi je suis pas supposé aller plus loin que*

> *ça, moi je suis supposé rester "Services à l'auto"; "Services à l'auto" je trouve que c'est un cours niaiseux pour des gars de secondaire IV... "Services à l'auto" y'a pas grand-chose là-dans. Moi je fais exactement la même chose que le tronc commun secondaire IV P.L.*

Les différences entre les secteurs apparaissent plutôt à l'égard des modes d'apprentissage. Les enseignants de mécanique estiment que les élèves doivent passer un nombre d'heures équivalent dans les cours de théorie et dans les ateliers. Si cet équilibre est atteint au professionnel long, il semble peu possible dans les deux autres secteurs.

> *Eux-autres* (dans la voie pratique) *le côté théorique, c'est sûr faut qu'ils en fassent, mais pour eux autres y'en aurait pas puis ça ferait quand même.*
>
> (Au professionnel court) *Ils ont besoin de deux tiers de pratique et d'un tiers de théorie; si tu fais le contraire, t'es perds. Ces jeunes-là, si tu veux les motiver, si tu veux les faire avancer, il faut qu'ils soient plus souvent en atelier. Je le sais qu'il en faut de la théorie, mais si tu leur parles trop de théorie, tu pousses ça sans que ça veuille entrer.*

Bien que les cinq enseignants de mécanique reconnaissent l'importance des cours théoriques (les deux citations précédentes en sont des exemples), leurs propos privilégient les ateliers. Les exigences du marché du travail -qu'ils connaissent par leur longue expérience dans l'entreprise privée- justifient à leurs yeux cette position.

> *...j'ai été dans l'industrie privée puis je sais qu'est-ce qui marche puis qu'est-ce qui marche pas. Y'a un paquet d'affaires que t'as pas besoin de savoir... on montrera pas des affaires qui serviront jamais, j'montre des affaires pratiques.*
>
> *Si on force trop en théorie, moi je dis que ça fait pas des élèves pour le marché du travail; ils vont dire*

(les employeurs): *y connaît toute sorte de chose, mais n'é bon à rien, y sait pas travailler.*

Les locaux et le matériel sont les mêmes pour les élèves du professionnel court et ceux du professionnel long; tous les enseignants en parlent en des termes semblables. Le manque de locaux pour les cours théoriques oblige les enseignants (parfois un nombre de cinq) à se partager le même local; cette situation les oblige à une planification entre confrères qui est loin d'être aisée. Dans les ateliers, la situation n'est guère mieux:

> *C'est un problème, quand on se ramasse un quatre-vingts, quatre-vingt-dix personnes dans l'atelier avec le bruit puis la pollution dans ça, on se comprend plus, puis là, tu peux pas surveiller en même temps. ...Il peut se produire du vandalisme, des pertes d'information...*
>
> *Soixante, soixante-dix personnes dans l'atelier avec trois professeurs, t'en perds.*

Si ces enseignants doivent se contenter d'un minimum de locaux, ils doivent aussi se satisfaire d'un minimum de matériel. L'outillage est réduit qu'au "strict minimum", à "l'élémentaire", "la base"; il est parfois "désuet" et lorsqu'il se brise, l'argent manque pour le réparer ou le remplacer. Les "catalogues" qui décrivent les diverses parties de l'automobile proviennent de compagnies américaines et ils sont rédigés dans la langue d'usage de ces compagnies. Le coût d'achat de vieilles automobiles -matière première si l'on peut dire pour ces élèves- a augmenté, mais l'argent consacré à cet item, lui, n'a pas suivi cette hausse; les enseignants espèrent alors davantage des dons de bazous que des largesses pécuniaires de l'administration:

> *Il s'agit de trouver quelque chose qui n'en demande pas* (de l'argent)... *on a peut-être un ou deux bazous par*

> *année, y'a des années où on en avait sept, huit: ça va en diminuant tout le temps. On les payait cinquante, là on les paye soixante, soixante-dix piastres. Y'a des fois où on les a eu pour rien, les gens venaient les porter à l'école. ...C'est la seule chose que je pourrais dire que l'école pourrait faire des efforts un peu plus.*

Suite à ces propos sur le support matériel, l'un des enseignants conclut:

> *Le gros problème qu'on rencontre c'est qu'on manque réellement de matériel et d'espace pour faire un enseignement valable.*

Les attentes de ces enseignants se rencontrent donc autour d'une amélioration du support matériel: un nombre plus grand de locaux, des ateliers plus vastes, des outils modernes et en bon état, des "catalogues" rédigés en langue française et un plus grand nombre d'automobiles. D'autre part, ils demandent aussi que le contenu de l'enseignement réponde davantage aux exigences du marché du travail:

> *Si le ministère* (de l'Education) *nous arrivait avec des programmes beaucoup plus précis. ...préparés par des professeurs qui enseignent au professionnel, des gens qui ont déjà travaillé en mécanique, qui savent qu'est-ce que les employeurs ont besoin, préparer des programmes en conséquence.*

Regardons maintenant ce que disent les enseignants de commerce et de secrétariat de leur enseignement. Pour les élèves du professionnel long: "On a des thèmes, faut passer dedans, on n'a pas le choix". Non seulement le contenu est "très spécifié" mais "on peut aller plus loin". Les enseignants s'en montrent satisfaits: "C'est facile, c'est intéressant, c'est motivant, le contenu est bon...". Cette situation contraste avec celle des

élèves du professionnel court. D'une part, "Y'en ont moins à apprendre, le programme est moins chargé", d'autre part, le manque d'intérêt des élèves empêchent les enseignants de donner autant de matière qu'ils le voudraient:

> *J'essaie de leur en donner le plus; mais elles ne sont pas intéressées à s'embarquer parce que c'est impliquant; si c'est impliquant, faut étudier, prendre des notes, faire un travail puis le remettre au prof., ah bien là la matière devient moins le fun.*

Un enseignant de dactylographie -donc d'une matière bien pratique- remarque un intérêt guère plus élevé pour les filles du professionnel court; il qualifie les cours "d'occupatoires:

> *Les cours sont occupatoires, occupatoires au bout; elles sont là parce qu'il faut qu'elles soient là jusqu'à seize ans, c'est tout.*

Les modes d'apprentissage soulignent cette différence entre filles du professionnel court et filles du professionnel long. Généralement, pour ces dernières, "on peut aller un peu plus vite sur la théorie", alors que pour les élèves du professionnel court il existerait un rejet quotidien des cours théoriques:

> *Si tu commences un cours théorique elles comprennent rien; elles savent pas prendre des notes, puis, elles veulent pas en prendre, puis elles ne veulent pas t'apprendre prendre des notes.*

Devant cette contrainte, des enseignants ont cherché à adapter la théorie à des exemples concrets; l'un d'entre eux a distribué à chacune de ses élèves la copie d'un bail:

Décevant; même si t'essaies de trouver un contenu positif elles trouvent encore le moyen de ne pas le rendre intéressant pour quatre étudiantes sur cinq.

Outre cette recherche d'exemples concrets, les enseignants affirment mettre l'accent sur les explications: "Il faut que je revienne, que je revienne, elles oublient tout à mesure. Faut énormément expliquer". Doit-on relier cette obligation aux aptitudes mnémoniques des élèves ou bien au manque d'étude que plusieurs leur reprochent. "Le livre elles ne le regardent même pas". Mentionnons finalement la difficulté pour les enseignants de planifier l'apprentissage auprès des élèves du professionnel court comparativement aux autres secteurs:

Dans le secteur Général on peut demander ça, ça, ça, programmer quelque chose puis ils vont le faire. Tandis que dans le professionnel court tu sais jamais dans quel état l'étudiant va arriver, on le sait jamais.

Le support pédagogique que recherchent ces enseignants de commerce et de secrétariat est avant tout centré sur la matière. Ainsi, au sujet des réunions pédagogiques:

En dactylographie je pense qu'elles (les réunions pédagogiques) *sont très importantes parce qu'on ne peut pas enseigner n'importe quoi, parce que les étudiants de ce niveau* (professionnel long) *se le disent entre elles et si on ne donne pas le même enseignement elles ne seront pas contentes, puis avec raison... les examens que l'on donne, les travaux que l'on ramasse, tout ça est cédulé.*

Soulignons deux problèmes d'ordre matériel de ces enseignants. Premièrement, des difficultés surgissent dans la constitution des groupes d'élèves du professionnel court et dans leur horaire. Dans deux cas, les filles de quatrième secondaire -vu leur petit nombre- ont été regroupées avec celles de

troisième. Dans l'un des cas l'enseignant a dû faire de nombreuses démarches auprès de la direction afin d'obtenir deux locaux. Dans l'autre cas tous les élèves apprennent la matière de quatrième secondaire, puis l'année suivante, les élèves nouvellement arrivées en quatrième secondaire apprendront la matière de troisième. Par ailleurs, à propos des horaires, un enseignant qui devait normalement offrir dix périodes (de cours pratiques) par cycle, s'en est vu ajouter cinq autres, parce que les périodes "activités libres" en vigueur l'année précédente avaient été supprimées; résultat: suite aux plaintes formulées conjointement par élèves et enseignant, la direction a baissé le nombre de quinze à treize.

L'autre problème que peuvent rencontrer ces enseignants de commerce et de secrétariat concerne le matériel qu'utilisent les élèves du professionnel court. Même si dans l'ensemble ce matériel sert également aux élèves du professionnel long, des enseignants de dactylographie ont déjà demandé à la direction de l'école -et avec succès- que les appareils manuels des élèves du professionnel court soient remplacés par des dactylos électriques, comme pour les élèves du professionnel long.

* * *

Le thème de l'enseignement montre donc des différences entre les enseignants de mécanique et ceux de commerce et de secrétariat.

Pour tous ces enseignants le contenu officiel qu'ils doivent offrir aux élèves du professionnel court est moins chargé que celui des élèves du professionnel long. Seuls les enseignants de mécanique dépassent largement ce contenu au professionnel court; ils insistent moins cependant sur la théorie auprès de ce secteur

de même qu'en voie pratique. D'ailleurs dans l'ensemble, ils privilégient l'apprentissage pratique, puisque c'est lui qui, d'après eux, prépare le mieux les élèves aux exigences du marché du travail. Par ailleurs, les problèmes qu'ils soulignent concernent soit le manque de locaux ou d'espace, soit le manque d'outillage ou d'argent pour acheter de vieilles autos.

Les enseignants de commerce et de secrétariat préfèrent travailler auprès des filles du professionnel long; ils peuvent leur donner plus de matières car elles sont plus motivées. C'est dans ce sens qu'ils identifient leur principal problème avec les filles du professionnel court; le cours ne les intéressent pas, malgré les tentatives de les rendre moins théoriques en les rattachant davantage à des exemples concrets, elles ne veulent pas prendre de notes, n'étudient pas, les enseignants doivent revenir constamment sur la matière déjà vue; en un mot, ils se disent dans l'impossibilité, avec ces élèves, de suivre une programmation déterminée à l'avance. D'autres difficultés viennent parfois amplifier ce problème: des groupes constitués d'élèves des troisième et quatrième secondaires, des horaires où certains cours reviennent plus souvent que ce qui était officiellement prévu et un matériel qui est parfois de qualité moindre que celui offert aux élèves du professionnel long.

1.4.2 L'évaluation

Que les élèves étudient la mécanique ou le secrétariat et le commerce, s'ils sont au professionnel long ils devront passer un examen de la commission scolaire régionale, alors que s'ils sont au professionnel court ce sera leur enseignant qui rédigera les examens.

Tous ces élèves seront évalués par des contrôles théoriques et pratiques. Toutefois, les enseignants de mécanique semblent privilégier les travaux exécutés en atelier.

> *J'vas les faire travailler, j'vas leur poser des questions qui vont être théoriques; les deux ensembles, t'évalues l'élève. Mais je le répète ce qui est plus important c'est le travail.* (Et qu'entend-il par "le travail"?) *La plus belle preuve pour évaluer un élève c'est de lui donner un ouvrage, qui le fasse devant moi ...je fais pas seulement démancher un carburateur puis le remonter Non, le faire comme ça, ça veut rien dire. Mais le prendre sur un moteur qui est en fonction de rouler, l'ôter, le démonter, l'examiner, l'étudier, puis le remonter, l'ajuster, le poser, puis le mettre en marche, ça c'est une autre affaire.*

S'agit-il là de convictions selon lesquelles la pratique permettrait non seulement de vérifier mais d'apprendre aussi des connaissances théoriques ou bien cherche-t-on à augmenter les possibilités de réussite des élèves? Ainsi, tous les élèves de mécanique, peu importe leur secteur, éprouvent des difficultés dans les apprentissages et les contrôles théoriques; cependant ceux de la voie pratique en ont plus que ceux du professionnel court et ces derniers, davantage que les autres du professionnel long:

> (Voie pratique) *Quand on avait un contrôle, c'était tout le temps eux-autres qui finissaient les derniers...*
>
> (Voie pratique) *En théorie, ils sont pas capables de passer un examen... Ils comprennent pas la question, puis ils sont pas capables d'y répondre.*
>
> (Professionnel court) *Si tu donnes des examens à ces élèves-là, ils baissent leur valeur parce qu'ils comprennent pas des fois tout le sens de la question.... Il y a des mots qu'ils comprennent mal dans la question.*
>
> (Professionnel long) *"Y'en a qui sur le coup vont s'en souvenir tout de suite; puis demande le une semaine*

après puis ils s'en souviennent plus. Si c'est un examen sur la matière vue la veille ils ont d'assez bonnes notes, trois semaines après ils s'en souviennent pas.

Conséquemment aux difficultés de leurs élèves, les enseignants de mécanique prennent plus d'un moyen pour évaluer l'apprentissage théorique: contrôle oral ou écrit, interrogation au tableau ou dans la classe, individuellement. Néanmoins, ceux qui enseignent en voie pratique et au professionnel court (nous n'avons pas d'éléments comparatifs pour le professionnel long) se sentent démunis pour affronter, lors de ces contrôles, le manque d'intérêt de leurs élèves:

En autant qu'ils passent ils sont contents ...eux autres c'est la note de passage, quand ils l'ont ils sont contents.

La majorité se fout des examens. Même si je laisse du temps pour étudier, ils le feront pendant quinze, vingt minutes, après ça... cent pour eux autres ou zéro c'est là même chose.

En atelier les enseignants évaluent non seulement "la qualité du travail" et "le temps qu'ils prennent pour le réaliser" mais aussi "la discipline" et l'acceptation "des ordres qu'on leur donne sur la façon de procéder". Les enseignants n'abordent pas la réaction des élèves vis-à-vis cette partie de l'évaluation; est-ce là un indicateur d'acceptation?

Finalement, par tous ces contrôles, tant théoriques que pratiques les enseignants de mécanique poursuivent des objectifs de reconnaissances des acquis et de diagnostic:

Voir si réellement ça correspond dans les normes de ce que je m'attends de recevoir. Pour être capable de me baser pour savoir si je continue ou si je reviens (sur la matière).

Ces objectifs sont similaires à ceux des enseignants de commerce et de secrétariat. Toutefois, si ces derniers disent à leurs élèves du professionnel long: "Vous êtes là pour apprendre", ou encore les examens sont "une vérification des connaissances", il semble que ces buts soient plus difficilement atteints pour les élèves du professionnel court. Aux dires des enseignants, ces derniers se montreraient très pointilleux à n'étudier ou à ne produire qu'un minimum; pas question de travaux supplémentaires pour améliorer l'ensemble de leurs résultats et encore moins d'étudier quelque chose qui ne fera pas l'objet d'une question précise d'examen:

> *Je leur ai dit: si vous faites une page supplémentaire* (de dactylographie)*...alors je vous accorderai des points supplémentaires et ... si vous avez eu des notes basses dans les travaux précédemment, bien ça pourra augmenter votre note... Pas du tout, fini, j'suis plus capable de travailler ...d'ailleurs, il reste juste dix minutes, j'ai pas fini, j'suis fatigué, j'arrête. Puis quand elles continuent leur travail est bourré de fautes.*
>
> *Il faut dire aux filles: pour l'examen ça commence à telle page, ça finit à telle page, ce que vous avez souligné en rouge ou en bleu faites attention à ça.*

De plus, étant donné qu'"avant le test y ont pas étudié", soit que les enseignants leur laissent quinze à vingt minutes pour réviser, ou bien que cet examen ait lieu immédiatement après que la matière soit enseignée.

Ces exemples illustrent chez les élèves un phénomène de rejet. Pour le contrer, quelques enseignants renforcent encore davantage le contrôle:

Quand je ne ramassais pas le travail, c'était très mal fait ou c'était pas fait du tout; certaines étudiantes perdent leur temps. Alors j'ai dû être obligé de ramasser tous les travaux, tous les jours...

Pour les élèves du professionnel long en commerce et en secrétariat, les controles sont tout aussi nombreux et il y en a qui se donnent "sans avertissement". Tous ces contrôles se font sans problèmes; au contraire un enseignant nous dit même que ses élèves en demandent, car pour elles "la note" est de toute première importance; elles comptabilisent leurs points et les vérifient même directement dans le cahier de l'enseignant:

...si on en fait pas suffisamment de travaux et d'examens, elles vont nous le dire parce que la note est importante pour eux. ...Elles nous demandent régulièrement quelle est la note qu'elles ont, qu'est-ce qu'elles ont reçu comme travaux. Moi je leur donne régulièrement leurs travaux, je les corrige, je leur donne, mais elles viennent quand même vérifier dans mon cahier la note, voir si c'est bien ça ...si leur note n'est pas très haute, elles vont redoubler d'ardeur.

Soulignons finalement que ces enseignants, comme les précédents, tentent idéalement d'exiger les mêmes critères pour évaluer tous les élèves peu importe leur secteur:

Moi je corrige assez sévèrement avec elles [les élèves du professionnel court]: je prends à peu près la même tactique de correction qu'avec les autres groupes parce que je veux les habituer à produire quelque chose de propre et de bien. ...sur le marché du travail il n'y aura pas de place entre le laisser aller puis le parfait; ...faut fournir du travail parfait, puis si tu fournis pas de travail parfait, t'es pas une bonne secrétaire, t'es pas une bonne dactylo.

* * *

Enseignants de mécanique et enseignants de commerce et de secrétariat veulent reconnaître les acquis par leur évaluations. Par ailleurs, même s'ils remarquent que les élèves, dépendamment de leur secteur, acceptent ou réussissent différemment les examens et travaux, leur exigence première paraît semblable ou tout au plus nuancée: réaliser le travail parfaitement et avec propreté de façon telle que celui-ci serait bien accepté sur le marché du travail.

Remarquons aussi quelques spécificités dans le discours de ces deux groupes d'enseignants. Ceux de mécanique privilégient les travaux exécutés en atelier. Croient-ils qu'il s'agit là d'une meilleure vérification comparativement à un examen théorique? Veulent-ils augmenter les possibilités de réussite des élèves, car ceux-ci éprouvent tous -bien qu'il existe des variations selon les secteurs- des difficultés en théorie. Par ailleurs ces enseignants ne relèvent pas de problèmes particuliers dans l'évaluation en atelier. Leurs confrères de commerce et de secrétariat notent davantage de difficulté à faire étudier les filles du professionnel court ou à leur faire produire un travail, qu'il soit théorique ou pratique.

1.4.3 Les interventions disciplinaires

Le contenu et les modes d'interventions disciplinaires sont sensiblement les mêmes peu importe le secteur où l'élève est inscrit. C'est plutôt l'importance quantitative des interventions qui fait apparaître des variations entre secteurs. Quelques différences ressortent en plus si l'on distingue les enseignants de commerce et de secrétariat des autres de mécanique.

Même si quelques enseignants de commerce et de secrétariat disent qu'ils sont parfois plus tolérants envers les élèves du professionnel court, dans l'ensemble les onze enseignants du type I se considèrent "sévères". Ils peuvent utiliser eux-mêmes ce terme pour se qualifier et ils prennent l'application de la discipline ou le respect des règlements comme des conditions sine qua non de l'apprentissage de la matière. Soulignons enfin qu'ils reprochent à l'école son laxisme.

> (Enseignant de mécanique) *Comme professeur, j'suis très sévère, j'endure rien... Un moment donné, y ont tout toléré (dans toutes les écoles et pour tous les élèves).*
>
> (Enseignant de commerce) *Si on veut leur donner de l'éducation il faut leur donner le plus de discipline possible... Je trouve qu'on est trop lâche (l'existe)... de la discipline, y'en aura jamais assez.*
>
> (Enseignant de commerce) *Si vous venez ici c'est pour travailler, si vous ne voulez pas travailler, votre place n'est pas ici.*

Regardons de façon plus spécifique les règlements ou les thèmes de discipline sur lesquels insistent les enseignants. Pour tous les cours, les onze enseignants du type I exigent que les élèves soient présents, qu'ils n'arrivent pas en retard et que "les travaux entrent en temps". Pour les cours théoriques, ils demandent le silence et que tous les élèves apportent le matériel scolaire dont ils auront besoin. Les enseignants de mécanique insistent, dans les ateliers, sur la sécurité et la propreté des lieux. Ceux qui enseignent les matières commerciales insistent davantage que leurs confrères sur les aspects tenue et politesse:

> *La tenue, ...pour mon groupe de tutorat, c'était des finissantes; alors j'intervenais souvent pour le comportement et mon dernier speech en fin d'année ça été le comportement, la tenue, avant qu'elles aillent en stage.*

Leur apprendre à vivre. ...leur montrer les règles du savoir-vivre, du savoir faire.

Règlements dans le sens politesse aussi.

Globalement, les élèves du professionnel court suscitent-ils plus d'interventions disciplinaires que les autres du professionnel long? Si l'on considère les propos des enseignants de commerce et de secrétariat il semblerait que ce soit exact:

J'ai davantage à intervenir, j'suis souvent intervenu question de discipline.

Toutefois, dans cette option, les groupes d'élèves du professionnel long ne sont pas toujours comparables entre eux; à preuve ces deux citations:

C'est une classe en or, c'est des étudiants en or; j'aime être avec eux autres, j'ai hâte de les voir, aucun problème de discipline cette année, vraiment aucun.

J'ai à intervenir beaucoup... il faut que tu les ramènes tout le temps à leur travail... J'étais au tableau, y'en avait peut-être deux ou trois qui écoutaient, il suffisait d'un rien dans ce groupe là, il y en a une qui disait quelque chose puis c'était le rire général.

Pour les élèves du professionnel court, en commerce et secrétariat, les manquements vis-à-vis la discipline, identifiés par les enseignants, portent sur l'absentéisme, les retards, le manque d'attention, le chahut, le manque de politesse et l'oubli du matériel scolaire.

(Cours pratique) *Sont très souvent absentes; la semaine passée j'vais au cours, y'avait le cinquième des étudiantes.*

(Cours théorique) *Elles continuent à pas amener de livres, d'arriver en retard, de pas venir aux cours, d'avoir envie de leur petit pipi à tous les cinq minutes...*

V'en a une à toutes les trentes secondes faut l'arrêter de parler, c'est tanant, puis elles sont toujours tournées vers l'arrière, elles n'écoutent pas. ...sont pas motivées.

(Cours pratique) *Je trouve parfois qu'elles sont impolies, je leur dis, mais elles disent qu'elles ne sont pas impolies... Jamais je n'accepterais ces choses là avec mes autres groupes ...question de langage, de savoir-faire, question de discipline personnelle.*

L'un de ces enseignants conclut ainsi à propos de la discipline: "...ça demande une très grande souplesse, ça demande d'être très reposé parce qu'il faut pas prendre les nerfs".

Les enseignants de mécanique semblent avoir dans l'ensemble moins de problèmes de discipline avec leurs élèves. S'il en survient, ils se situent plutôt dans les cours théoriques (excuses pour sortir à l'extérieur de la classe, "placotage") et ils ne sont guère plus répandus dans les groupes du professionnel court.

J'ai pas de problèmes avec ça (la discipline); absolument pas, jamais, jamais... n'importe où (théorie, pratique) j'en ai jamais.

(Cours théorique) *Au professionnel court j'ai plus de difficulté un peu; ils ont toujours un oubli, toujours... pour être capables de se promener dans le corridor durant le cours.* (Vont à leur case)

(Cours théorique au professionnel long) *En mécanique, malgré qu'il y en a beaucoup qui ne sont pas intéressés, ils ne causent pas de problèmes comme tels. ...Je leur dis si vous voulez déranger, si ça vous intéresse réellement pas, ceux qui sont pas intéressés allez-vous en en arrière, puis placotez, faites ce que vous voulez, mais dérangez pas du moins ceux qui sont intéressés.*

Mentionnons que les élèves de la voie pratique sont ceux qui occasionnent le moins de problèmes de discipline à ces enseignants:

J'ai beaucoup moins de difficultés... j'ai beaucoup moins de problèmes avec eux autres.

...sont beaucoup plus calmes, sont plus gênés, ils s'emportent moins vite, sont moins prompts à répondre.

Ajoutons enfin que la plupart des enseignants affirment régler eux-mêmes avec l'élève les problèmes de discipline, sans recourir à la direction. Seuls trois d'entre eux souhaiteraient des interventions de cette nature; ils enseignent à la même école une matière commerciale.

* * *

Les enseignants de mécanique comme ceux de commerce et de secrétariat se considèrent sévères. Ils affirment que la discipline est nécessaire à l'apprentissage de la matière et que le climat à l'école devrait être encore plus sévère. Ils tiennent à la ponctualité des élèves et à ce qu'ils remettent leurs travaux en temps. Dans les cours théoriques ils exigent le silence et demandent aux élèves d'amener tout le matériel scolaire requis. En commerce et secrétariat ils parlent de tenue et de politesse, tandis que dans les ateliers de mécanique ils mettent de l'avant la sécurité et la propreté des lieux. Ils tiennent également à régler eux-mêmes les problèmes de discipline, sans l'intervention de la direction.

En commerce et secrétariat, les filles sont plus souvent absentes, moins polies et elles font plus de chahut que leurs consoeurs du professionnel long, bien que parmi celles-ci il existe aussi des groupes où la discipline règne difficilement. Leurs enseignants considèrent très lourde leur tâche disciplinaire. Par contre, les problèmes de discipline se rencontrent moins souvent

chez les élèves de mécanique, y compris les garçons du professionnel court. S'il en survient, ce sera dans les cours théoriques et cela pour tous les secteurs. Les élèves de la voie pratique sont ceux qui causeraient le moins d'indiscipline.

1.4.4 L'encadrement des élèves

Cinq thèmes illustreront ici la tâche d'encadrement faite par les enseignants: le tutorat, la récupération, les stages, les activités et les sorties ou les visites à l'extérieur de l'école.

Les enseignants de mécanique sont tuteurs d'élèves du professionnel court et ceux de commerce et secrétariat le sont auprès des élèves du professionnel long (1). Dans chacun des deux groupes, des enseignants définissent cette tâche comme une aide pour l'élève en difficulté, d'autres la considèrent sous l'angle administratif:

> *Ça consiste à s'occuper du groupe lorsqu'il y a des problèmes, lorsqu'une étudiante est en difficulté, que ce soit dans n'importe quelle matière, où ça fonctionne pas.*
>
> *Ça consiste à pas grand-chose; quand vient le temps des bulletins, de prendre les bulletins, puis des remettre aux parents.*

Dans l'ensemble les enseignants ne rencontrent pas un grand nombre de cas problèmes, et cela même pour les élèves du professionnel court, à moins que ce ne soit en regard des matières de formation de base:

---

1 Une exception dans chacun des deux groupes.

(Tuteur d'élèves du professionnel court) *Les problèmes qui peuvent se passer en français puis en maths qu'est-ce que tu veux que je fasse avec ça? ...Mes problèmes je suis capable de les régler...* (Sous entendu: mais les autres).

Cinq des onze enseignants ont dit organiser des périodes de récupération. Ces périodes leur semblent utiles, mais en autant cependant que l'élève soit disposé à y assister:

(Enseignant de mécanique, professionnel long) *Si le petit gars n'est pas intéressé pantoute quand tu leur montres le cours, même si tu le fais revenir à une période de recyclage, y sera pas plus intéressé.*

(Enseignant de commerce et secrétariat, professionnel court) *Ca va venir, mais ça sera pas long, ça va faire cinq, dix minutes, puis ça va s'en aller... C'est censé être obligatoire, mais c'est inutile de mettre ça obligatoire.*

Quatre des six enseignants de commerce et secrétariat organisent les stages des élèves du professionnel long de cinquième secondaire. Un seul autre fait ce travail auprès des élèves du professionnel court, secondaire IV. Ce dernier prépare de la documentation pertinente, aide les élèves à trouver un endroit où faire le stage, s'occupe des formalités auprès des parents, de l'employeur et de la direction; ensuite, après l'évaluation par l'employeur, il rencontre individuellement chacune des stagiaires. Pour leur part -peut-être s'agit-il là de directives de l'école- les enseignants de mécanique ne paraissent pas se préoccuper de l'aspect administratif du stage; cependant, ils rendent visite à l'élève et à l'employeur, sur les lieux du stage, à deux reprises. A leurs yeux, le stage est l'occasion pour l'élève d'obtenir de bonnes références ou même de dénicher un emploi (si l'employeur le garde). Mais surtout le stage constitue une expérience pratique inestimable:

> (Groupe du professionnel court) *J'ai été surpris de l'ouvrage qu'ils leur donnaient... pas balayer ou bien faire un pneu, non, de la grosse ouvrage, puis j'arrivais sur le fait, j'en ai vu.*

> (Groupe du professionnel court) *Après avoir fait un stage comme ça, le petit gars qui veut, il sait.*

De plus, les enseignants de mécanique étant très sensibles aux résultats des élèves lors du stage, nous pouvons nous demander s'ils ne le considèrent pas aussi comme un test pour leur propre enseignement:

> (Groupe du professionnel court) *...ça été surprenant, renversant... ils ont de l'initiative au travail, ils voient ce qu'il y a à faire, ils travaillent bien, sont intéressés, ils possèdent les techniques de base.*

> (Groupe du professionnel court) (D'après les employeurs) *...ils savent quelque chose puis ils se débrouillent... le seul reproche que j'ai eu c'est qu'ils n'étaient pas capables de fouiller dans un catalogue.* (Ceux-ci, rappelons-le sont rédigés en langue anglaise).

Seuls, deux enseignants de mécanique abordent le thème des activités qui se déroulent sur l'heure du midi, dans leur option. Ils soulignent le manque de participation des élèves du professionnel court et du professionnel long de quatrième secondaire -seuls ceux de cinquième y seraient parfois présents- et ils se considèrent comme des "gardiens d'enfants".

Ce thème de la participation retient plus particulièrement l'attention des enseignants. Peu importe qu'ils travaillent en mécanique ou en commerce et secrétariat, ils se plaignent que leurs élèves du professionnel court ne participent pas aux rencontres amicales ou sportives à l'extérieur de l'école.

> *Eux autres, si tu n'organises pas de journées sportives, ils se pensent être placés à l'exception des autres, puis*

quand on essaie d'en faire. ... ils sont plus là, ça va être une journée de congé.

Elles veulent avoir des activités, mais elles ne veulent pas y participer parce qu'elles veulent avoir congé. A chaque fois qu'on a organisé quelque chose, elles étaient absentes... Je leur ai dit: demandez-moi plus d'organiser quelque chose.

Les élèves de mécanique font aussi des visites dans les industries. leur participation (peu importe le secteur des élèves) semble alors bonne, mais sujette à des aléas qui rendent difficile la planification:

V'avait des étudiants qui n'avaient pas donné leur nom, mais le matin y pleuvait, alors ils ont décidé de monter dans l'autobus au lieu de rester chez eux. Là, y manquait de place. S'il avait fait beau, l'autobus aurait eu des bancs vides.

En dépit de la participation qui paraît mitigée, les enseignants de mécanique insistent aussi sur l'intérêt porté à ces visites d'entreprises par les participants et aussi sur les effets bénéfiques qu'elles leur procurent; elles élargissent leurs connaissances et les prédisposent favorablement pour les cours à venir:

Ils sont intéressés par la grosse machinerie, les chaînes de montage, puis ils se sont intéressés beaucoup au musée, aux premiers modèles.

J'ai remarqué une nette amélioration (dans le cours) *après* (la visite): *Ils étaient plus minutieux, ils font plus attention à leurs affaires; essuyer leurs outils après s'en être servi, ils ont pris cette habitude-là, sans même s'en rendre compte.*

Regardons en dernier lieu si ces onze enseignants du type I ont recours aux professionnels non-enseignants dans leur tâche d'encadrement des élèves. Seuls, trois d'entre eux ont demandé

cette aide, et ce ne fut que "très rarement" et sans pouvoir identifier les résultats produits chez l'élève:

> *Oui, j'ai référé des individus, puis ce que ça donne, j'le sais pas trop; les résultats sont pas visibles. Je ne peux pas dire que ça fait bien merveille ça.*

Même si un autre enseignant raconte qu'un professionnel non enseignant lui a déjà demandé des informations sur des élèves, il faut conclure que pour l'ensemble ces relations sont peu ou pas existantes et que les enseignants ignorent une bonne partie de la tâche remplie par ces professionnels:

> *Ils viennent aux réunions pédagogiques.*
>
> *On se rencontre dans les corridors; on se dit bonjour.*
>
> *Moi, j'ai jamais rencontré un psychologue; j'ai déjà eu à échanger avec les orienteurs au sujet d'étudiants, mais j'ai l'impression que tout ce monde-là, c'est pour la façade.*

* * *

Plusieurs composantes entrent dans la tâche d'encadrement des enseignants du type I. Bien qu'ils définissent leur rôle de tuteur non seulement comme intermédiaire pour remettre les bulletins aux parents, mais aussi comme instrument de support aux élèves en difficulté, ils disent n'avoir que rarement à remplir ce dernier rôle. Nous constatons de plus qu'ils demandent tout aussi rarement l'aide de professionnels non enseignants et même qu'ils ne connaissent pas exactement le travail de ceux-ci. Par ailleurs, faisant aussi de la récupération, ils s'y disent disposés en autant que les élèves soient motivés. A propos des stages les enseignants de commerce et de secrétariat ont surtout parlé de leur organisation

administrative, tandis que ceux de mécanique racontant leur visite sur les lieux du stage, notent qu'ils ont été très heureux de constater le "genre d'ouvrage" que donne l'employeur et de recueillir la satisfaction de celui-ci. Finalement, les garçons du professionnel court et du professionnel long boudent les activités organisées, même si elles ont trait à la mécanique, ou tout au plus leur participation est-elle très variable selon le moment. Les filles du professionnel court ne participent pas plus. Notons que les enseignants de mécanique insistent sur les effets bénéfiques des visites en industrie sur le comportement des élèves.

1.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique...

Leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique peuvent être regroupées sous six thèmes: les intérêts et les aptitudes scolaires, les aptitudes individuelles, le comportement, l'avenir, la situation familiale et les facteurs du classement.

1.5.1 ...à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires

Les enseignants de mécanique et ceux de commerce et secrétariat attribuent sensiblement le même intérêt et les mêmes aptitudes à leurs élèves du professionnel court.

Dans l'ensemble, tous ces élèves préfèrent les cours de pratique aux cours de théorie. Un enseignant de mécanique se sert même de cette préférence afin de motiver ses élèves durant les cours théoriques:

> (En mécanique) *Lorsque je leur dis: si on réussi à passer ce bout là, dans tel temps, vous allez gagner une période d'atelier, ...ils viennent fous raides, ils travaillent la tête la première pour avoir une journée de plus d'atelier. Ils sont captivés par ça, ils aiment manipuler.*
>
> (En commerce et secrétariat) *C'est des étudiantes qui aiment faire des choses, c'est manuel. Faut qu'elles aient quelque chose pour s'occuper, faut que ça soit pratique, tout ce qui est théorique elles détestent ça.*

Néanmoins, tous les élèves ne sont pas "fous raides" des cours de pratique. Quoi d'étonnant puisque l'option professionnelle suivie ne provient pas toujours d'un choix. Ainsi, en mécanique,

les enseignants estiment au quart, ou tout au plus au tiers, les élèves qui sont "très motivés, qui se débrouillent très bien".

> *C'est sûr qu'il y a des P.C. qui sont là* (en mécanique) *puis ça les intéresse pas, puis ceux-là, essaie pas de les faire étudier.*
>
> *Ils sont là des fois un petit peu parce qu'ils sont obligés de faire quelque chose... c'est pas toujours un choix professionnel; y'en a quelques-uns qui choisissent réellement ça, mais c'est pas vrai pour la majorité.*

Le manque de curiosité, même durant les cours d'ateliers, illustre, pour les enseignants, ce manque d'intérêt de plusieurs pour leur option:

> *Lorsqu'ils travaillent* (en atelier), *ils se posent pas de questions; pour quelles raisons ils font telle affaire. Tu vas les mettre sur les freins, ils vont démancher les freins, vont les remplacer, mais là ils se posent pas de questions, quelle façon que ça fonctionne. Ils travaillent mécaniquement.*

En commerce et secrétariat, les enseignants soulignent également que les cours pratiques ne suscitent pas l'intérêt de tous: "Y'en a qui sont pas bonnes en dactylographie; même dans n'importe quelle matière", ou bien "...la motivation au travail (en dactylo) est pas forte, forte, forte. J'ai pas eu des gens motivés au travail". Encore là, un certain nombre d'élèves n'auraient pas choisi cette option professionnelle par goût et leur manque d'intérêt peut même, dans certain cas, "déprimer" l'enseignant:

> *...elles disent nous autres c'est notre dernière année, on veut tout simplement travailler, ça nous fait rien qu'on passe pas; elles viennent à l'école pour occuper le temps, y'en a plusieurs qui sont comme ça* (cinq le lui auraient dit explicitement).

Elles ne sont pas intéressées en commerce. T'as pas l'impression de leur apprendre quelque chose, puis elles veulent pas. Apprendre quelque chose à quelqu'un quand y veut pas, y'oublie ses volumes, y'amène rien, y fait pas de travaux, y'étudie pas, y lit même pas les textes avant de répondre aux questions du chapitre ...c'est pas motivant. ...la clientèle est décevante.

Au professionnel long, les élèves sont-ils plus intéressés, plus motivés? Les élèves de mécanique comme ceux de commerce et de secrétariat seraient partagés. Pour chacun de ces groupes, des enseignants affirment que ces élèves ont un plus grand intérêt pour leur option professionnelle:

Ils ont choisi beaucoup plus la mécanique comme métier.

(En commerce et secrétariat) *Au niveau du rendement, y'a une bonne différence. Les élèves du professionnel long sont beaucoup plus intéressés que les élèves du professionnel court.*

Pour d'autres enseignants cependant, le contraste avec les groupes d'élèves du professionnel long n'est pas toujours aussi tranché. Par exemple, ces deux groupes...

(En mécanique) *De toute façon, avec la clientèle qu'on a ...tu viens découragé... Y'en a la moitié qui ont de la difficulté au Général, puis qui sont envoyé là-dedans parce que leurs notes étaient pas fortes. Puis y'en a 25% qui sont là juste parce que leurs parents les envoient à l'école; ils sont pas intéressés, puis tant qu'à continuer, ils prennent ce qu'ils pensent être le plus facile, puis ils vont là pour tuer le temps.*

(En commerce et secrétariat) *C'est pas une classe où les étudiantes travaillent d'arrache-pied. J'ai affaire à du monde qui sont pas vaillants vaillants.*

Nous n'avons pas de données particulières sur l'intérêt et les aptitudes des élèves de la voie pratique.

De façon générale, les enseignants affirment que les garçons et les filles du professionnel court ont plus d'intérêt et d'aptitude pour les cours pratiques, que pour les cours théoriques. Cependant, pour les enseignants ces élèves n'en demeurent pas moins une "clientèle décevante", car ils sont plus ou moins intéressés à apprendre, à approfondir la matière et à fournir les efforts pour étudier. Si une partie des élèves du professionnel long donne un meilleur rendement qu'eux, est-ce parce qu'ils(elles) choisissent en plus grand nombre leur option?

1.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles

Les enseignants de mécanique insistent encore une fois ici sur la difficulté qu'éprouvent les élèves du professionnel court dans une approche théorique et sur leur plus grande facilité pour les manipulations concrètes:

> (Parlant d'un élève) *Celui-là, si je commence trop théoriquement, y devient mêlé, puis y me dit: Regardez, monsieur, laissez donc faire, quand on sera en atelier, faites ça devant moi, montrez-moi le dans les mains. Y comprend tout de suite...*

Ces mêmes enseignants précisent que pour les élèves de la voie pratique, cette difficulté est accentuée par des obstacles dans la maîtrise du langage et du calcul; cependant durant les ateliers, leurs aptitudes manuelles ne les distingueraient pas des autres élèves.

> *...la vitesse d'apprendre; ça leur prend beaucoup plus de temps. Ça leur prend du temps à lire, ça leur prend*

> *du temps à compter. ...Les gars de Voie puis les gars de P.C. à le voir travailler dans l'atelier, y'a personne qui est capable de dire: ça c'est un gars de Voie, ça c'est un gars de P.C. ...même s'ils apprennent moins vite, ça fait assez longtemps qu'ils en apprennent qu'ils sont aussi bons.*

Les enseignants de commerce et de secrétariat disent également que les élèves du professionnel court, étant donné leur "intelligence concrète", ont plus de facilité pour les travaux manuels.

> *Y'a l'intelligence abstraite, puis y'a l'intelligence concrète, puis dès que ce groupe-là travaille manuellement, font quelque chose de leurs propres mains, qu'elles ont quelque chose à palper, elles sont beaucoup plus motivées, plus intéressées, puis le problème de discipline est pas mal moins élevé.*

Inversement, elles auraient moins d'aptitudes pour les cours théoriques: "Elles ne retiennent rien"., "Y'en a qui sont lentes, très très très lentes" et "...elles ne sont pas capables d'être concentrées une heure de temps".

Les aptitudes individuelles des élèves du professionnel long n'ont pas été abordées.

* * *

Les enseignants expliquent (implicitement chez les garçons et explicitement chez les filles) la facilité, l'intérêt et la motivation vis-à-vis des cours pratiques, par une "intelligence concrète". A celle-ci s'ajoutent, chez les garçons de la voie pratique, des problèmes de lecture, d'écriture et de calcul dans les cours théoriques. De plus, dans les cours théoriques, en commerce

et secrétariat, des difficultés de mémorisation et de concentration sont relevées chez les filles du professionnel court.

1.5.3 ...à l'égard du comportement en classe

Plusieurs enseignants soulignent l'esprit de groupe des élèves du professionnel court. En mécanique des anecdotes vont dans ce sens (L'enseignant voulait rembourser un élève qui avait payé son billet d'autobus pour une visite en industrie et qui ne pouvait plus s'y rendre. Celui-ci refusa, en suggérant de le donner à un autre qui n'était pas en mesure de payer). De plus, cette solidarité englobe les élèves de la voie pratique qui suivent les cours avec eux. L'esprit de groupe est-il, comme le suggère un enseignant, une réponse à un sentiment d'infériorité vis-à-vis d'autrui?

> *Ce qui les caractérise c'est l'insécurité, ils se sentent mis à part des autres, ça leur donne un complexe d'insécurité, même d'infériorité vis-à-vis des autres.*

En commerce et secrétariat, les enseignants parlent de "clan" et de l'action de certains leaders sur celui-ci.

> *Dans les groupes du P.C. les étudiantes sont beaucoup moins nombreuses, donc, il se fait un genre de petit clan, ou un genre de petite famille qui fait que l'individu peut quasiment pas dans ça être tenu à l'écart.*
>
> *Y'a des têtes folles qui ont déteint sur tout le groupe, et ça, ça finit par rendre les autres exactement comme elles.*

Comme le laisse entendre cette dernière citation, les enseignants de commerce et secrétariat insistent sur le comportement répréhensible des élèves du professionnel court. Donnons

deux exemples. Le premier a trait à une certaine nonchalance à l'ouvrage; pas question pour elles d'en faire plus qu'il ne faut. Ainsi, dans un cours pratique, étant donné le nombre plus élevé de périodes que prévues à l'horaire, l'enseignant a proposé de fusionner deux programmes d'études consécutifs et qu'à la fin de l'année, les élèves ne remplissent qu'un seul examen pour ces deux programmes:

> *Je ne les ai pas motivées du tout, elles étaient très déçues, elles ne voulaient pas du tout parce que ça les faisait trop travailler... Il faut les pousser pour les faire travailler, jamais que ça veut travailler ces filles-là.*

Le deuxième exemple porte sur la préoccupation des filles pour leur apparence physique; ce qu'on leur reproche, c'est que ce souci vient avant celui qu'elles devraient entretenir pour leurs cours:

> *Le peigne puis le maquillage bien proche. ...Elles viennent pas à l'école aujourd'hui à cause du bal; c'est important d'être bien maquillé, d'avoir une coiffure qui n'ait pas une petite couette de travers, ça c'est bien plus important* (que d'assister aux cours).

Si les enseignants de commerce et secrétariat critiquent le comportement de leurs élèves, ces dernières n'en gardent pas rancune; au contraire, l'un d'eux mentionne que ses anciennes élèves continuent de le saluer.

Pour les élèves du professionnel long, nous n'avons des renseignements sur le comportement que pour les filles de commerce et secrétariat. On note que, si certains groupes se distinguent de ceux du professionnel court, d'autres semblent s'en rapprocher:

Disons que c'est plus soigné comme comportement.

En plus de transmettre des connaissances, je dois les rappeler souvent à l'ordre, y'a le langage, puis le comportement...

* * *

La solidarité, l'esprit de "clan" aussi présent chez les filles que chez les garçons du professionnel court caractérise nettement leur comportement. Est-ce, comme le précise un enseignant, le fruit d'une prise de conscience qu'ils (elles) sont différents d'autres élèves, voire même inférieurs? Mentionnons qu'en mécanique cet esprit de groupe rassemble élèves du professionnel court et élèves de la voie pratique. En commerce et secrétariat, les enseignants insistent davantage sur le comportement répréhensible des filles de ce secteur (nonchalance à l'ouvrage, plus préoccupées de leur apparence physique que des cours). Au professionnel long des filles ressemblent à celles du professionnel court et d'autres sont "plus soignées".

1.5.4 ...<u>à l'égard de l'avenir</u>

Globalement, les enseignants de mécanique se montrent plus optimistes vis-à-vis de la réalisation des aspirations des élèves du professionnel court que ne le sont leurs confrères de commerce et secrétariat.

Si l'élève de mécanique est "débrouillard", "travailleur", "versé dans la pratique", il aura de bonnes chances pour devenir mécanicien. Du fait même de sa formation scolaire, il est "...plus organisé manuellement, plus adroit que P.L. parce qu'il a travaillé plus (i.e. en atelier)". Pour accroître ses chances, l'élève peut

poursuivre des études pratiques en faisant une année supplémentaire au secondaire (un enseignant certifie que cinq de ses élèves se sont inscrits au "PC V) ou bien en s'inscrivant à des cours du soir.

Si la formation pratique est la pierre d'assise de leur optimisme, on ne peut en dire autant de la formation de base. Cette dernière ne leur semble pas adéquate et cela même pour se débrouiller dans leur vie de travailleur:

> *Y'en a qui vont recevoir leur chèque de paye puis qui seront même pas capables de calculer si leur paye est correcte; là-dessus, ils sont vraiment dépourvus, faut toujours qu'ils se réfèrent à quelqu'un. Y'en a qui vont se faire rouler parce qu'ils sont pas capables de calculer. Y'en a qui vont se référer à quelqu'un, mais y'en a d'autres qui vont être trop gênés pour le faire.*

En voie pratique cette lacune n'est pas moins forte:

> (Parlant d'un de ses élèves) *"Lui, il est adroit, travaille bien,... Si le boss le garde, c'est qu'il va être travaillant, puis qu'il va bien faire. Mais si ça sonne au gaz, puis y'é question de cartes de crédit, y va être amanché ben raide avec ça: qu'est-ce qu'on fait avec ça, est-ce qu'on fait une facture?"*

Les enseignants de commerce et secrétariat doutent beaucoup plus que les précédents des probabilités de se trouver un emploi dans leur domaine d'études pour les élèves du professionnel court. Ce secteur déboucherait sur une impasse que les élèves tardent à réaliser:

> *On forme des étudiantes pour mettre à l'assistance sociale: faut pas se le cacher, y'a pas d'ouvertures pour eux-autres... l'étudiante ne sait même pas à quelle place elle va avec ça. Des fois en jasant, elles se réveillent à ça; tout le monde était conscient que ce qu'elles faisaient, le*

cours qu'elles avaient, ça menait à rien. Elles avaient été réellement casées.

De plus, les filles sont considérées comme "trop jeunes" pour arriver sur le marché du travail et parmi celles-ci, certaines -au scandale d'un enseignant- se sont permises de refuser un emploi, prétextant l'éloignement.

Nous n'avons pas d'informations sur les aspirations des élèves du professionnel long.

* * *

Les enseignants de commerce et de secrétariat dessinent un avenir plus sombre aux filles du professionnel court que ne le font les enseignants de mécanique pour les garçons. Les premiers affirment que les cours offerts à ce secteur conduisent à une impasse, tandis que les garçons deviendront mécaniciens s'ils font preuve de débrouillardise, d'ardeur au travail et d'aptitudes manuelles. Toutefois ces mêmes garçons pourront rencontrer dans leur travail des problèmes liés à une lacune dans leur formation de base.

1.5.5 ...à l'égard de la situation familiale

Les enseignants de mécanique ainsi que ceux de commerce et de secrétariat ont la même représentation de la situation familiale des élèves du professionnel court.

Tous les enseignants du type I affirment que le secteur du professionnel court est habité par des élèves qui vivent une situation conflictuelle avec leurs parents:

> (En mécanique) *Ça part de la maison; j'pense qu'il y a eu une grande relâche du côté des parents... 90% des cas* (i.e. de ceux inscrits au P.C.), *c'est toutes des problèmes qui partent de la maison* (parents divorcés ou séparés, mauvaise communication entre parents et enfant).
>
> (En commerce et secrétariat) *Moi j'ai attribué bien des choses en P.C. à un dételage, à un laisser aller des parents... Y'a beaucoup de cas, c'est ça.*

Un seul enseignant précise que ses élèves du professionnel court en mécanique auraient davantage de problèmes familiaux comparativement à ceux de la voie pratique:

> *Bien souvent dans les voies, puis plus dans le P.C. ce sont des enfants qui ont des problèmes chez eux... Y'en a qui sont pas capable de rien faire avec leur enfant.*

De plus, tous ces enseignants croient que cette "grande relâche" ou ce "dételage" des parents conduit ceux-ci à un désintérêt de la vie scolaire de leur enfant.

> *L'école pour eux autres c'est pas plus important que ça, puis la réalité ils veulent pas trop la savoir, ou bien ils ont complètement perdu l'autorité face à leur enfant.*

Deux exemples illustrent, d'après les enseignants, ce désintérêt vis-à-vis de l'école. Premièrement très peu de parents d'élèves du professionnel court et de la voie pratique (1) viennent chercher le bulletin de leur enfant.

> (En mécanique) *Très rarement... On passe la veillée ici puis un parent, deux parents. Bien souvent, ceux qui sont*

---

1 Précisons que le bulletin est remis par le tuteur et qu'aucun de ces 11 enseignants n'est tuteur d'élèves de la voie pratique. Cela n'empêche pas bien sûr les parents de rencontrer d'autres enseignants que le tuteur.

en voie puis en P.C. ils sont peut-être pas au même niveau qu'un étudiant du Général auprès des parents. Les parents sont moins intéressés à ce que leur enfant fait. ...C'est moins difficile d'aller chercher un beau bulletin qu'un bulletin qui n'est pas beau. ...C'est quasiment du temps perdu de venir ici; ils viennent pas.

(En commerce et secrétariat) *Les parents, on les voit très peu souvent, sinon jamais.*

En second lieu, les enseignants se montrent déçus des conversations téléphoniques qu'ils ont eues avec quelques parents d'élèves du professionnel court. Loin de faire croître le support scolaire qu'ils escomptaient, ils y ont appris qu'ils ne devaient pas compter sur des pressions parentales en faveur de l'école; ils ont constaté dans certains cas, que l'école entrait en conflit avec les attentes des parents.

(En commerce et secrétariat) *J'ai essayé ça l'an passé* (des appels téléphoniques) *puis il y a deux ans. C'est là que je me suis rendu compte qu'il ne faut quasiment pas compter sur les parents pour le P.C. C'est-à-dire pour un étudiant qui ne fonctionne pas, il ne faut quasiment pas compter sur les parents. Il faut se débrouiller malgré les parents, je pense qu'ils ont vraiment une philosophie de l'éducation différente de ce qu'on peut avoir... Ça m'a déçu, ça m'a énormément déçu.*

(En mécanique, à propos d'un élève qui s'absentait à chaque vendredi. Malgré un billet des parents justifiant l'absence, l'enseignant appelle). *Elle dit* (la mère): *Vous êtes pas capable de vous apercevoir que le vendredi mon mari en a besoin. J'ai dit: Madame qu'est-ce qui est le plus important, que votre mari en ait besoin ou l'école s'il manque toujours ses cours? J'ai dit: Est-ce que je vais arrêter de faire des cours pour qu'y perde rien ou si je vais continuer? J'ai dit: J'vais continuer pareil Madame; tout ce que j'enseigne quand il n'y est pas, il le perd. Elle dit: Y'en a besoin. ...Moi me faire dire des bêtises.*

Le cas rapporté dans la dernière citation n'est pas exceptionnel; il est même fréquent suivant la saison...

J'avais été averti (par la direction) *que c'est rural ici, puis de pas penser que c'est anormal que les enfants s'absentent au mois de mai* (semences), *puis le temps des sucres, puis le temps des récoltes.*

* * *

En mécanique, comme en commerce et en secrétariat, les enseignants se plaignent du manque de collaboration des parents d'élèves du professionnel court. Les parents viennent très rarement chercher le bulletin de leur enfant et les appels téléphoniques entrepris par les enseignants font apparaître des intérêts qui peuvent diverger. D'après les enseignants, deux facteurs expliqueraient cette situation; il existerait d'une part des problèmes de communication entre parents et enfant (peut-être plus au niveau du professionnel court qu'à celui de la voie pratique) et d'autre part certains parents -notamment parmi les agriculteurs- auraient besoin du travail de l'enfant sur la ferme et conséquemment celui-ci s'absenterait de l'école.

1.5.6 ... à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés au professionnel court

Ce qui ressort ici davantage des propos des enseignants, c'est que le classement des élèves au professionnel court ne repose pas sur des prérequis liés à l'intérêt ou aux aptitudes pour la formation professionnelle, mais bien sur les échecs subis dans les matières de base (en français ou en mathématiques). En d'autres termes, il s'agit d'un classement par la négative, les enseignants le disent clairement:

> (En mécanique) *J'ai déjà eu des élèves qui paraissent vraiment avoir été parachutés dans ça, qui ont pas goût de ça pantoute.* (Cet enseignement poursuit en donnant des exemples d'élèves "qui n'aiment pas se salir le bout des doigts", ou "qui n'ont aucune aptitude", voire même qu'il a déjà eu un handicapé manuel).
>
> (En commerce et secrétariat) *On dirait qu'on parque les étudiants là-dedans espérant que ça va dégager les autres cours, que ça va embarrasser moins le secteur Général.*

A l'opposé, comme en témoigne la citation suivante, les élèves qui réussissent dans les matières de base, peuvent être invités -parfois même explicitement- à ne pas se diriger vers les secteurs professionnels:

> *Y'a* (quelques années) *un petit gars qui était en secondaire III, qui était très bon au Général. ...Y'a fait son choix de cours, puis y'a opté pour la mécanique.* (Un membre du comité de classement) *l'a rencontré, y'a regardé ses notes, y'a dit: Tu veux aller en mécanique* (au professionnel long)*? Le petit gars a dit: oui. Y dit: regarde les notes que t'as là, c'est bien que trop bon. T'es bien que trop bon pour aller en mécanique; vas pas là, continue au Général. Le petit gars lui-même est venu me le dire. ...Quand tu dis qu'ils ont un choix de cours, ils n'ont pas de choix de cours. ...Le petit gars qui voudrait venir en mécanique, si y'a des bonnes notes y vient pas, ils le forcent à aller ailleurs.*

Ce discrédit affecterait même le professionnel long, du moins pour l'option mécanique.

A cette critique du classement, qui leur amène des élèves pas toujours dévorés par l'intérêt de l'option professionnelle retenue, ils ajoutent celle d'une absence de mobilité entre les secteurs une fois le classement prononcé. Plus précisément ils voudraient que leurs élèves du professionnel court "les plus motivés" aient la possibilité de "monter" au professionnel long.

Pourquoi ne le peuvent-ils pas? Les résultats obtenus en français ou en mathématiques ne le leur permettent pas.

Finalement, la cause apparente du classement des élèves au professionnel court viendrait des échecs essuyés dans les matières de base. Parmi les facteurs conduisant à ces insuccès, les enseignants insistent plus sur des problèmes reliés à la famille que sur les aptitudes intellectuelles:

> *...c'est pas une affaire d'intelligence...souvent c'est des problèmes de milieu, la famille ça marche pas, y'a des accrochages à quelque part; moi je trouve que tout le problème est là.*

Bien plus, si ces "problèmes de milieu" étaient résolus, nous assisterions au glas du professionnel court:

> *Le jour où on réglera leurs problèmes personnels, tout le reste va être réglé, y'aura plus besoin d'avoir un professionnel court.*

* * *

La principale critique des enseignants de mécanique, de commerce et de secrétariat s'appuie sur la constatation que le professionnel court est un secteur où on relègue ceux et celles qui ne fonctionnent pas assez bien dans l'enseignement général; en d'autres termes peu d'élèves y vont par amour du métier. De plus, les échecs en français ou en mathématiques empêchent plusieurs élèves -advenant le cas où ils réussissent bien leurs cours professionnels- de passer au professionnel long. Selon ces enseignants ces difficultés dans les matières de formation de base viendraient moins d'inaptitude intellectuelle que de problèmes familiaux.

1.6 Les principales caractéristiques de ces enseignant(e)s, les problèmes qu'ils(elles) soulignent et les améliorations proposées

L'objectif premier que recherchent les onze enseignants du type I est centré sur l'apprentissage de connaissances professionnelles et sur la socialisation des élèves en fonction de leur option. Cependant, les enseignants de mécanique font varier leurs interventions pédagogiques selon les secteurs moins que ne le font leurs confrères de commerce et de secrétariat.

Tous affirment que l'école doit viser, pour leurs élèves, l'apprentissage d'un métier; leurs efforts, leurs problèmes et les améliorations qu'ils proposent s'y rattachent. Cependant, les enseignants de commerce et de secrétariat mentionnent directement et indirectement que cet objectif est difficilement réalisable pour les filles du professionnel court, comparativement à celles du professionnel long. Ils appuient surtout cette idée sur un manque de motivation des premières. Par ailleurs, peu de garçons sont vraiment mordus par la mécanique, mais leurs enseignants n'émettent pas une aussi forte opposition entre l'intérêt des élèves du professionnel court et celui de ceux du professionnel long. Néanmoins, rencontrant tous un problème de motivation des élèves, ces onze enseignants avancent trois solutions. Premièrement, les critères de classement devraient reposer davantage sur le goût ou sur l'intérêt pour l'apprentissage d'un métier plutôt que sur des critères négatifs comme les échecs répétés des élèves dans les matières de base. Deuxièmement, les enseignants de mécanique suggèrent de mettre l'accent, dès deuxième secondaire, sur les cours d'exploration (1); ainsi en arrivant en troisième, les élèves sauraient davantage à quoi s'attendre. Troisièmement, tous

---

1 Cours qui permettent à l'élève de se familiariser avec un ou des profils professionnels, l'année précédant son inscription dans un secteur professionnel.

verraient d'un bon oeil l'instauration de stages en troisième secondaire et cela dès le début de l'année:

> *...qu'ils puissent vivre qu'est-ce qu'ils ont réellement besoin... Ca les motiverait; là on perdrait ceux qui veulent vraiment pas être mécaniciens, puis ceux qui veulent le devenir ça les aiderait à mieux travailler.*

On ne veut donc enseigner qu'à des élèves bien motivés.

Qu'entraîne, au niveau des interventions pédagogiques, cette distinction ou cette non distinction des secteurs chez les enseignants? C'est surtout à propos de l'enseignement et des interventions disciplinaires qu'apparaissent des différences.

Les filles du professionnel court en commerce et secrétariat reçoivent un contenu moins dense et plus restreint sur le plan théorique que leurs consoeurs du professionnel long. Leurs enseignants se montrent soucieux de découvrir des moyens afin de les motiver davantage. Compte tenu de leur "intelligence concrète", ces élèves devraient avoir d'une part plus d'activités manuelles et d'autre part, des cours théoriques davantage orientés vers la pratique (1). Il faudrait que leurs enseignants soient motivés à les suivre de la troisième secondaire à la quatrième (peut-être sur une base compensatoire; par exemple un allègement de la tâche). Allant à un niveau plus près du quotidien, ils suggèrent des heures de cours d'une durée moins longue et des variations fréquentes dans les thèmes abordés. Mentionnons qu'un des enseignants propose l'instauration de récompenses; les élèves ayant complété une certaine somme de travail pourraient prendre une demi-journée de congé.

En principe les garçons du professionnel court et de la voie pratique en mécanique auraient eux aussi un contenu moins

---

1 Rappelons qu'un enseignant qui a essayé cette solution n'est pas emballé par les résultats obtenus (revoir les pages 36-37).

dense. Cependant, leurs enseignants dépassent ce contenu en se guidant sur celui du professionnel long; deux arguments sont invoqués: fournir une meilleure préparation professionnelle et motiver davantage les élèves. Par ailleurs, s'ils insistent moins sur les cours théoriques pour les garçons du professionnel court et de la voie pratique, il n'en demeure pas moins que pour l'ensemble de leurs élèves ils croient davantage en la pertinence de l'apprentissage pratique qu'en celle de l'apprentissage théorique. Les problèmes qui retiennent plus spécifiquement les enseignants de mécanique concernent l'amélioration de la formation professionnelle. D'une part, les matières de base des élèves (exemples: français, mathématiques, anglais) devraient être reliées beaucoup plus étroitement à leur option; des lacunes dans celles-ci occasionnent des problèmes de compréhension et d'expression dans les cours théoriques. De plus, le contenu des cours de leur option professionnelle aurait avantage à être rattaché plus étroitement aux exigences du marché du travail. Dans le même ordre d'idées, de plus fréquentes visites d'industrie seraient souhaitables puisqu'elles plongent directement les jeunes dans la réalité quotidienne des mécaniciens. D'autre part, ils mettent en évidence leurs problèmes matériels; ils se plaignent de l'exiguïté des ateliers, du du peu de locaux disponibles pour enseigner la matière théorique, d'un outillage restreint, parfois désuet, ou manque d'argent pour le réparer ou le remplacer et du budget trop modique consacré à l'achat de vieux véhicules. Ajoutons enfin que des enseignants de commerce et de secrétariat, sans mettre un accent aussi fort sur les problèmes matériels, en rencontrent aussi (1).

---

1 Songeons à celui qui devait enseigner la dactylographie à des élèves du professionnel court sur des appareils manuels. Il a dû entreprendre des démarches auprès de la direction afin que ceux-ci puissent jouir des mêmes appareils électriques que les élèves de l'enseignement général et du professionnel long.

Les onze enseignants du type I se considèrent sévères, mais ceux de commerce et de secrétariat font beaucoup plus d'interventions disciplinaires que leurs confrères. Ceux-ci distinguent alors les filles du professionnel court de celles du professionnel long en mettant en évidence les problèmes rencontrés. Les comportements répréhensibles prennent forme d'absentéisme, de retards, de refus d'étudier et de chahut dans la classe. Il s'ensuit une impossibilité d'établir une planification rigoureuse de chacun des cours et globalement de tout le programme. Mentionnons que ces problèmes leur semblent d'autant plus difficiles à surmonter qu'ils avouent ne pas avoir reçu de formation spéciale pour enseigner aux élèves du professionnel court. Pourtant, leurs confrères de mécanique n'ont pas plus joui d'une telle formation; alors pourquoi n'ont-ils pas ces problèmes? Est-ce tout simplement parce que les filles du professionnel court sont plus indisciplinées que les garçons ou bien parce que les enseignants s'attendent à ce que les filles soient plus respectueuses des règlements? Par ailleurs, certains facteurs peuvent jouer en faveur des enseignants de mécanique; ils ont une expérience plus longue auprès de ces groupes, ils y passent plus de temps, ils sont même tuteurs d'élèves du professionnel court et ils travaillent à leurs stages. De plus, ils privilégient un apprentissage et une évaluation en atelier -donc plus pratique que théorique- ce qui plairait aux garçons.

Le thème de l'évaluation indique que les enseignants de mécanique comme ceux de commerce et de secrétariat doivent préparer les élèves du professionnel long à des examens de la commission scolaire, ce qui n'est pas le cas pour les élèves du professionnel court et de la voie pratique. Pour tous les secteurs cependant, les enseignants du type I cherchent avant tout par leurs évaluations à reconnaître les connaissances acquises.

L'encadrement des élèves montre aussi que les enseignants du type I centrent leurs activités sur l'apprentissage de la matière. Ainsi, certains d'entre eux organisent des périodes de récupération, mais soulignent-ils, elles ne peuvent être profitables que si les élèves sont vraiment disposés à y venir. Par ailleurs, la plupart travaillent aux stages de leurs élèves et voient ceux-ci comme une importante prise de contact avec le marché du travail. Les stages, comme les visites en industrie pour les garçons de mécanique, sont vus aussi comme des moyens privilégiés de socialiser concrètement les élèves en vue de leur futur emploi.

Outre la pratique des enseignants, leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique sont souvent centrées vers les capacités et la motivation de ceux-ci à apprendre un métier.

Même si les filles et les garçons du professionnel court montrent plus d'intérêt pour leurs cours pratiques que pour leurs cours théoriques, dans l'ensemble leurs enseignants ne les considèrent pas assez motivés vis-à-vis de l'acquisition d'un métier. Selon certaines comparaisons, des groupes d'élèves du professionnel long (garçons et filles) seraient davantage motivés, mais d'autres soutiennent que les deux groupes d'élèves le seraient tout autant. Les enseignants ramènent ce problème à la notion de "choix" lors du classement. Donc, ces élèves n'ont pas assez le goût d'apprendre, d'approfondir leur matière et d'étudier.

Les aptitudes individuelles expliquent en partie la plus grande facilité des élèves du professionnel court pour les cours pratiques: ils ont une "intelligence concrète". A celle-ci s'ajoute, pour les filles de ce secteur, une difficulté de mémorisation et de concentration dans les cours théoriques. Soulignons que les garçons de la voie pratique auraient autant d'aptitudes manuelles que les autres du professionnel court.

Le comportement des filles du professionnel court est décrit comme perturbant l'apprentissage de la matière; elles seraient nonchalantes à l'ouvrage et leurs préoccupations, par rapport aux cours, ne passeraient pas toujours en premier lieu. Même si les enseignants de mécanique disent ne pas rencontrer de problèmes aussi sérieux avec leurs élèves, ils seraient favorables, tout comme leurs confrères, à une augmentation du contrôle disciplinaire. Ils en parlent tous comme d'une contribution à un climat général qui devrait régner dans l'ensemble de l'école.

L'avenir de leurs élèves est aussi décrit en fonction de la pratique d'un métier. Toutefois, les enseignants de mécanique se montrent plus confiants à cause de la formation pratique de leurs garçons du professionnel court et de leur débrouillardise tandis que les enseignants de commerce et de secrétariat sont pessimistes à propos des filles du même secteur.

La situation familiale des élèves du professionnel court est dépeinte comme ne favorisant pas assez l'enfant dans l'acquisition d'un métier. Dans certains cas, les parents auraient "délégués" à propos du suivi scolaire de leur enfant et des situations sont même identifiées où les intérêts économiques de la famille entrent en conflit avec l'apprentissage scolaire. C'est par ce thème de la famille que les enseignants expriment le plus leur impuissance pour améliorer la situation des élèves du professionnel court; comment peuvent-ils résoudre les problèmes familiaux qui semblent affecter les garçons et les filles dans leur cheminement scolaire? Comment peuvent-ils obtenir le support des parents?

> *Les troubles à la maison, c'est pas moi qui va les régler; tout ce que je peux faire c'est essayer de l'encourager* (l'élève) *à passer à travers.*

On va avoir bien de la misère à passer par-dessus la maison... Si t'essaies d'être plus sévère que ça l'est à la maison, y'a une coupure qui se fait là, puis ça marche pas.

* * *

Nous voyons donc que la pratique des enseignants de formation professionnelle qui se définissent comme spécialistes de leur matière, leurs représentations des élèves, les problèmes qu'ils indiquent et les améliorations qu'ils proposent sont centrés avant tout sur l'apprentissage d'un métier. Ce vaste objectif s'applique à tous les élèves, peu importe leur secteur; toutefois, les enseignants de commerce et de secrétariat soulignent qu'il est plus difficile à réaliser auprès des élèves du professionnel court, alors que les enseignants de mécanique n'établissent pas une distinction aussi forte entre les secteurs.

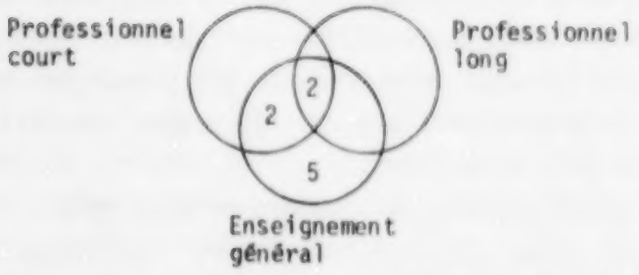
CHAPITRE 2

LES ENSEIGNANT(E)S DE MATIÈRES DE FORMATION DE BASE QUI SE DÉFINISSENT COMME SPÉCIALISTES DE LEUR MATIÈRE (TYPE II) (1)

---

1 Dans ce chapitre l'expression "enseignant(e)s de formation de base" réfèrera à ceux et celles qui offrent des "matières" de formation de base.

Les neuf (9) enseignant(e)s rencontrés en entrevue qui offrent des cours de français, de mathématiques et d'enseignement moral ou religieux et qui se définissent comme des spécialistes de leur matière étaient affectés auprès des secteurs suivants en 1980-81:



TOTAL: 9 enseignant(e)s

2.1 Leur formation et leur expérience de travail

Il n'existe pas de différences dans la formation de ces enseignants qui ont une tâche auprès des élèves du professionnel court et leurs confrères qui enseignent uniquement à ceux et celles de l'enseignement général. Ils détiennent un brevet "A" et une licence ou un baccalauréat spécialisé en français, en mathématiques ou en religion. Cinq d'entre eux s'étaient inscrits à des cours durant l'année 1980-81; soit qu'ils complétaient leur baccalauréat ou qu'ils suivaient des cours de perfectionnement dans leur spécialisation (Per. ma. fra. ou Per. ma. ma.).

Leur expérience d'enseignement, cependant, fait apparaître quelques différences entre ceux qui travaillent auprès des élèves du

professionnel court et les autres qui ont une tâche complète en enseignement général. Ceux du premier groupe ont une expérience d'enseignement moindre que celle des enseignants du second groupe (respectivement 20 et 25 ans). De plus, ceux du premier groupe ont tous déjà eu antérieurement, bien qu'"occasionnellement", des groupes du professionnel court, ce qui n'est pas le cas de tous les autres. On remarque aussi que les enseignants du premier groupe ont, par le passé, travaillé auprès d'élèves un peu plus jeunes; ils offraient leurs services en deuxième, troisième et quatrième année du secondaire, alors que ceux du second groupe offraient les leurs en troisième, quatrième et cinquième année. Dans les deux groupes cependant, les enseignants ont toujours enseigné la matière dans laquelle ils se sont spécialisés -sauf exceptions très sporadiques- et six d'entre eux ont commencé leur carrière auprès d'élèves de l'enseignement primaire.

* * *

Les neuf enseignants du type II ont reçu une formation universitaire et leur expérience de travail s'assimile à leur expérience d'enseignement. Remarquons que les quatre enseignants du professionnel court ont eu plus souvent ces élèves que leurs confrères et que leur expérience d'enseignement est moindre.

2.2 Leur tâche en 1980-81

Comme nous l'écrivions dans la présentation de ce chapitre, quatre enseignants du type II travaillent auprès des élèves du professionnel court. Cependant, les deux tiers ou les trois quarts de leur tâche se rattachent à ceux et celles qui suivent l'enseignement général. Ces enseignants, comme ceux qui ont une tâche complète auprès des élèves de l'enseignement général, travaillent exclusivement auprès des garçons et des filles de la quatrième année du secondaire (1). En plus de cette tâche d'enseignement proprement dite, cinq sont tuteurs d'une quinzaine d'élèves de l'enseignement général, six supervisent des activités étudiantes, sept offrent de la récupération et un seul fait de la surveillance.

Trois des quatre enseignants qui consacrent une partie de leur temps auprès des élèves du professionnel court, affirment ne pas avoir choisi volontairement; soit qu'il y ait eu entente préalable entre les enseignants d'un même département afin de se partager "les groupes les plus difficiles", soit que leur ancienneté ne leur permette pas de les repousser.

> *Bien l'idée d'enseigner secondaire court ça naturellement c'est imposé c'est pas par choix. On distribue les secondaires courts d'un prof à l'autre parce que y'a personne qui veut avoir une tâche de ça. Normalement, étant donné que je suis* (un des premiers) *au point de vue de séniorité dans mon département, j'aurais dû pouvoir... mais ils en courent* (des enseignants) *pour le professionnel court. Sans ça c'est un prof qui aurait écopé de tous ces groupes. Pour minimiser les choses, on accepte de mettre un peu d'eau dans notre vin.*

---

1 Une exception dans chacun des deux groupes.

Un seul de ces quatre enseignants s'est dit satisfait de cette partie de tâche; étant le plus ancien de son département, il avait choisi de suivre ses élèves de troisième année du secondaire en quatrième année. Les trois autres enseignants de ce groupe ne partagent pas cette satisfaction. Leurs mécontentements résident globalement dans l'idée de ne pas avoir réussi à transmettre aux élèves du professionnel court toute la matière qu'ils auraient voulu leur donner; devant cette constatation, ils doutent que leur travail soit fructueux.

> *C'est pas tellement positif, j'ai pas l'impression d'avoir enseigné beaucoup de choses et d'avoir montré des choses à ces enfants-là; je me demande même si ce n'est pas avoir perdu son temps.*

Considérant cette partie de leur tâche comme un "mauvais moment à passer de faire un stage à ce niveau-là (professionnel court), c'est un poids", ils espèrent, au prochain partage, recevoir une tâche complète auprès des élèves de l'enseignement général. Même l'enseignant qui s'est déclaré satisfait avoue qu'il aurait ainsi plus de facilité.

Comme le conclut un enseignant, nous pouvons nous demander comment est perçu ce sentiment d'insatisfaction par les élèves:

> *On s'en va en E.P.S.C. ça toujours été comme un pis-aller dans l'école par tout le monde. ...On fait ça en plus d'autres choses... ce qui fait que finalement ces groupes là se sentent dévalorisés.*

Les cinq autres enseignants qui ne travaillent qu'auprès des élèves de l'enseignement général disent qu'ils ont été parmi les premiers à choisir une tâche et qu'ils en sont satisfaits,

bien que l'un d'entre eux aurait préféré enseigner à des groupes d'élèves enrichis et un autre en cinquième secondaire par attirance pour le programme. Ne voulant que la clientèle de l'enseignement général, leurs propos ne manifestent aucun intérêt pour celle du professionnel court:

> *Je prendrais un petit peu de temps avant de l'accepter. Je serais un peu déçu...*
>
> *...je rétrograde sur un crime de temps au point de vue pratique. C'est pas tout de les trouver sympathiques, il faut leur enseigner quelque chose.*

* * *

Ces neuf enseignants ont une tâche concentrée auprès du secteur de l'enseignement général; de plus cinq d'entre eux sont tuteurs d'élèves de ce secteur. Ils ne choisissent pas d'enseigner aux élèves du professionnel court et ils s'en montrent plutôt mécontents; ils n'ont pas réussi à leur donner toutes les connaissances qu'ils voulaient leur offrir. En quelques mots, ils déclarent que cette tâche est loin de les emballer.

2.3 Les fonctions qu'ils attribuent à l'école et la représentation qu'ils se font du rôle de l'enseignant(e)

Les neuf enseignants du type II attribuent à l'école des fonctions reliées à la formation intellectuelle: instruire, donner le désir d'apprendre et former l'esprit.

Peu importe le secteur de l'élève les enseignants ont pour objectif d'instruire, mais alors que pour la clientèle de l'enseignement général ils ambitionnent de voir tout le programme, au professionnel court ils se résignent à l'écourter:

> *...on veut qu'ils* (les élèves de l'ens. général) *réalisent leur programme; l'important c'est le programme, faut se rendre au bout.*
>
> (En ens. général) *On a dix fiches de travail, faut voir les dix, c'est aussi simple que ça.*
>
> (Au professionnel court) *J'ai l'impression que ce qu'on pourrait viser c'est arrondir les coins un peu, d'arrondir les aspérités pour qu'ils aient un peu moins de difficultés dans la vie; leur donner au moins un minimum d'habiletés, de base, tant sur le plan professionnel... que sur le plan académique; qu'ils soient capables de lire, écrire, s'exprimer convenablement, aussi convenablement que possible, aussi correctement que possible.*

Comme le suggère cette dernière citation, les connaissances enseignées répondront à des objectifs différents selon les secteurs. Aux élèves du professionnel court les enseignants veulent faire acquérir une certaine débrouillardise; être capable de lire, d'écrire et de compter. Aux élèves de l'enseignement général

les connaissances reçues doivent leur permettre d'accéder à un ordre d'enseignement supérieur (1):

> *L'école doit transmettre des connaissances, il faut que l'élève sorte de l'école capable de continuer ses études s'il veut les poursuivre dans une autre école plus élevée.*

Les neuf enseignants avancent aussi une fonction de l'école qui vient appuyer celle de l'instruction: l'élève acquerra des connaissances en autant que son esprit sera formé à suivre avec rigueur une discipline de travail, des objectifs déterminés. Ainsi, l'élève doit: "travailler même quand cela ne lui plaît pas", développer sa "volonté", "il faut qu'il ait des principes, des convictions, ...qu'il ait vraiment un but". Mais de quel "but" s'agit-il? C'est là une critique émise par les enseignants à l'endroit de l'école; les objectifs, auxquels est liée la transmission des connaissances, ne sont pas explicites:

> *Il m'est arrivé souvent de dire qu'on leur propose rien à ces élèves* (de tous les secteurs)... *elle* (l'école) *apporte beaucoup de connaissances, mais c'est pas classé; ce qui manque le plus à l'école, c'est de classer les choses.*

Cette critique est encore plus aiguë chez ceux qui enseignent aux garçons et aux filles du professionnel court; l'école n'aurait pas, selon eux, clairement défini les objectifs plus particulièrement reliés à ce secteur:

---

1 Ordre d'enseignement: L'office de la langue française définit ce terme par "Chacune des grandes divisions de l'enseignement... Au Québec les ordres d'enseignement sont: l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire".

Je ne suis pas sûr qu'actuellement on réussit parce que j'ai l'impression qu'on n'a pas encore réellement défini les nouveaux objectifs de l'E.P.S.C.

Une autre critique porte sur l'encadrement des élèves; considérant leur "grand nombre" et "la grosse bâtisse" (polyvalente) tous voient la nécessité d'un renforcement du contrôle:

Celui qui est porté au laisser aller, qui n'est pas motivé, bien il a beau jeu dans une grande école comme ici où il peut s'éclipser facilement, se cacher facilement.

C'est pourquoi ils demandent qu'une discipline plus sévère soit appliquée:

On aimerait toujours avoir plus de discipline, plus d'ordre, les règlements mieux suivis.

Les enseignants qui ont une partie de tâche auprès des élèves du professionnel court partagent eux-aussi cette solution, mais c'est précisément sur ce sujet qu'ils fondent une première distinction dans leur rôle. Même s'ils affirment que: "Le rôle fondamental... y change pas", ils avouent être plus laxistes et moins exigeants:

On est beaucoup plus tolérent, plus compréhensif, laisser passer beaucoup plus de choses, quitte à écourter une période d'enseignement pour les laisser parler.

Non seulement ces enseignants se montrent-ils moins rigoureux au sujet de la discipline, mais en plus "la démarche, l'approche pédagogique face aux E.P.S.C. est différente". Etant contraints de s'éloigner de leur idéal d'ordre et de discipline ainsi que d'avoir une préparation de cours spécifique pour les élèves du professionnel

court, les enseignants considèrent la mise en pratique de leur rôle comme étant très exigeante.

* * *

L'objectif des enseignants du type II est centré sur l'apprentissage de connaissances de base: ils veulent voir tout le programme. Ces connaissances permettront aux élèves de l'enseignement général de poursuivre leur cheminement scolaire. Toutefois, pour les élèves du professionnel court les enseignants disent n'avoir d'autres choix que de se résoudre à enseigner des connaissances minimales. Par ailleurs, l'école doit aussi former l'esprit à suivre une discipline de travail, des objectifs déterminés. Pour ce faire, un renforcement de la discipline est nécessaire, mais encore là, les enseignants du professionnel court disent s'éloigner de cette rigueur pour être plus tolérants, plus compréhensifs.

2.4 Leur pratique d'enseignant(e)

Les propos que nous rapportons ici portent sur l'enseignement proprement dit, l'évaluation, les interventions disciplinaires et sur l'encadrement des élèves.

2.4.1 L'enseignement

Les enseignants du type II montrent que leur pratique d'enseignement varie en fonction des secteurs. Nous aborderons successivement les thèmes du contenu de l'enseignement, des modes d'apprentissage, du support ou des ressources dont bénéficie l'enseignant, des difficultés puis des solutions qu'il envisage. La comparaison se fera entre l'enseignement au professionnel court et l'enseignement général.

Les quatre enseignants qui travaillent auprès des élèves du professionnel court sont unanimes: aucun contenu d'enseignement n'est précisé pour les élèves de ce secteur, ils doivent se débrouiller eux-mêmes afin d'en établir un.

> *On a rien; y'a aucun programme, j'suis obligé de me débrouiller.*

Les quatre enseignants sont aussi en accord sur les modes d'apprentissage. D'une part ils établissent que ces modes sont différents de ceux employés en enseignement général; ils doivent être "plus pratiques","plus explicites" donner "des exemples bien concrets". Pas question de cours magistraux; tout au plus peuvent-ils débuter la période en s'adressant au groupe de cinq à dix minutes, et encore "ce qui est très souvent impossible

à cause de la discipline, personne écoute bien sûr". Dans un deuxième temps, soit que l'enseignant donne des exercices individuels, ou dépendamment de la matière, qu'il les fasse travailler en équipe car "ils ont de la misère à verbaliser individuellement".

A défaut d'un contenu précis, que possèdent les enseignants comme ressources et support pour les aider dans l'apprentissage qu'ils donnent aux élèves du professionnel court? Cet appui semble varier selon les matières. L'enseignant peut déclarer se servir de modules élaborés avec des confrères lors de rencontres régionales -dans le cadre des réunions pédagogiques- et en être satisfait. Notons cependant que ces modules ne sont pas conçus spécialement pour ceux et celles du professionnel court, ils s'adressent à l'ensemble de la population scolaire d'une classe donnée (1). Pour d'autres matières cependant, les enseignants affirment:

> *...on a aucun matériel... la personne ressource c'est nous, l'homme orchestre.*

Ces derniers ne peuvent donc compter que sur eux-mêmes pour élaborer un contenu et pour trouver des exercices, des bouquins qui soient plus adaptés à leurs élèves. Bien sûr ils savent tous qu'il existe un conseiller régional, mais un seul pour tout le territoire et en plus il est débordé par des tâches administratives...

L'ensemble de ces propos reliés à l'enseignement fait donc ressortir que le problème de fond se situe au niveau de la

---

1 Classe: L'office de la langue française définit ce terme par "un échelon d'un programme d'études", exemple: quatrième secondaire.

réceptivité différente des élèves du professionnel court; l'enseignant doit changer toute son approche.

> *C'est difficile de faire de l'enseignement, on fait pas grand chose.... On sait pas par où commencer avec ces filles là. ...C'est impossible de les tenir une heure ou quarante-cinq minutes en travail, c'est impossible. ...Je trouve ça long d'enseigner, j'peux prendre une semaine pour une petite notion, elles ne comprennent pas.*

Afin de les aider, les enseignants fondent leurs espoirs sur un programme et du matériel conçus spécialement pour ces élèves. Mais que doit comprendre alors un programme bien adapté?

> (Groupe de garçons) *...les programmes, qu'est-ce qui faudrait leur enseigner pour les intéresser? Parce que dans le programme de math, on touche à des choses très pratiques, les rapports d'impôt, la question du bail, la question de dépréciation des automobiles, puis y'a rien qui les touche, qui les intéresse. ...Tout leur passe par dessus la tête.*

Il semble donc que même des thèmes concrets, centrés sur leurs intérêts professionnels ou sur leur vie d'adulte et de travailleur ne puissent pas à eux seuls les motiver pour une matière donnée.

Regardons maintenant dans quelle mesure les neuf enseignants montrent que leur enseignement est différent auprès des élèves de l'enseignement général.

Tous affirment que le contenu de la matière est déterminé par la régionale selon les normes du ministère de l'Education. Ils disent avec fierté que c'est "un programme très précis", "chargé", "assez contraignant, assez strict" ; en un mot que "c'est bien fait" et qu'"en somme au général on sait où on s'en va". Il est à noter que tous accordent une grande importance au

contenu; ils en parlent longuement: ils le décrivent d'une façon globale, puis dans chacune de ses parties, mentionnent la répartition du temps suggérée et ajoutent des commentaires sur les changements et les améliorations à venir.

Parmi les modes d'apprentissage, tous privilégient l'enseignement modulaire (par fiche) ou, dépendamment de la matière, des discussions avec interventions des élèves. Toutefois, la période débute ordinairement par une présentation au tableau de quinze à trente minutes.

Pour ressources, ces enseignants ont des modules faits par la régionale et, à l'exception d'un seul, ils s'en montrent satisfaits. Ils ne disent pas ressentir un besoin particulier du conseiller pédagogique: "...après (une quinzaine d'années d'expérience) vous savez où vous allez".

Les seuls problèmes mentionnés ont trait à quelques améliorations du contenu ou bien à des points jugés complémentaires, qui ne sont pas couverts par les fiches.

* * *

Sans programme spécifique, sans méthode clairement définie et sans ressources, comment enseigner aux élèves du professionnel court? Les quatre enseignants qui font ce travail élaborent eux-mêmes leur matériel, tentent de l'adapter; mais dans quel sens faire cette adaptation puisque les thèmes choisis en fonction des intérêts professionnels des élèves ou de leur vie future de travailleur ne réussissent pas à les motiver? Ils essaient de donner un apprentissage pratique, fournissent plus

d'explications et insistent le moins possible sur l'enseignement magistral.

2.4.2 L'évaluation

Les enseignants qui ont une partie de tâche auprès des élèves du professionnel court avancent que ce qui varie dans les contrôles, tant par le contenu que par la forme, c'est le degré de facilité.

Ainsi les thèmes sur lesquels portent les questions sont les mêmes mais c'est la formulation de ces questions qui est différente:

> *C'est des questions qui demandent une réponse courte, pas trop difficile, un petit peu de réflexion.*

Devant se plier à cette plus grande facilité, les enseignants s'en disent limités tant par le contenu que par la forme:

> *Faut pas que j'aille trop loin.*
>
> (Au sujet de travaux longs) *J'trouve que les E.P.S.C. filles sont pas capables parce que sont pas capables, moi je dis qu'elles sont pas capables de faire ça.*

D'autre part, ces contrôles qu'ils préparent eux-mêmes, sont donnés "régulièrement", après quatre à cinq notions pour certains ou après chacune d'elles pour d'autres. Ces "petits tests" ne durent jamais toute la période, mais entre dix et quinze minutes.

Implicitement, il semble bien que l'objectif essentiel, recherché dans l'évaluation des élèves du professionnel court par ces enseignants, soit de vérifier les connaissances acquises.

Pour le secteur de l'enseignement général, les neuf enseignants accordent une très grande importance à l'évaluation. Cela se vérifie par la quantité de contrôles effectués et par le support qu'ils offrent dans la poursuite d'objectifs déterminés.

Tous donnent au moins un examen après avoir complété chacun des modules. La plupart se qualifient de "gros correcteur(s)" et des contrôles, les élèves de l'enseignement général n'en ont "jamais trop"; deux ou trois à l'intérieur des modules et parfois même des "contrôles surprises", ou dépendamment de la matière, il arrive que trois travaux soient demandés par étape.

L'objectif ultime est de bien préparer ces élèves aux examens imposés par la régionale. Mais plus directement, les tests, par leur grand nombre, servent à contrôler l'étude: "...ça a l'avantage de les forcer à étudier". En plus de "...voir si la matière est sue, est comprise", ils sont employés comme moyen d'émulation; dans ce cas, la pondération joue un très grand rôle:

> *...ça les encourage beaucoup; si on n'a pas de points, on n'aura rien. ...De toute façon, on a une société où la gratuité n'existe pas; je ne suis pas pour leur demander d'étudier gratuitement, ils ne le feront pas.*

> *...tu vas donner un examen de dix points, ils vont travailler pour dix points. Tu vas donner le même examen puis tu vas dire il a cent points, là ils travaillent pour cent points; puis tu peux prendre ton examen sur cent points par après puis le ramener à dix, mais le résultat ne sera pas le même. Pour eux autres, les points ça veut dire bien de quoi; c'est peut-être comme nous*

autres la paye: plus y'en a mieux que c'est..., alors plus t'en mets, plus ils vont s'intéresser puis plus ils disent ç'a bien de l'importance.

* * *

Les enseignants du type II veulent vérifier régulièrement les connaissances acquises, en donnant des contrôles. Le nombre de points obtenus par l'élève est comparé à un salaire. Les quatre enseignants des élèves du professionnel court semblent déçus de ne pouvoir leur demander de travaux longs ou des examens exigeants; ils ne peuvent formuler que des questions faciles qui ne demandent qu'"une réponse courte" et qu'"un petit peu de réflexion".

2.4.3 Les interventions disciplinaires

Le contenu des interventions disiciplinaires est le même peu importe le secteur où l'élève est inscrit. Les différences apparaissent plutôt dans la rigueur d'application et dans l'importance quantitative de ces interventions.

Ainsi, les règlements sont les mêmes pour tous les élèves de l'école, et plusieurs sont communs à tous ceux de la commission scolaire; les enseignants disent n'être consultés sur la définition de ces règlements que lors des réunions pédagogiques.

Les enseignants qui ont une partie de tâche auprès des élèves du professionnel court avancent qu'"...il faut savoir fonctionner avec ces groupes d'une autre façon". Ils entendent alors être "moins sévères" ou "plus permissifs". Toutefois, on

voit très bien que c'est là une concession par rapport à leur idéal:

> *...faut quand même que le travail se fasse; quand on explique quelque chose faut qu'ils écoutent.*
>
> *Les premières années (où j'enseignais à ces élèves) je me disais que j'n'ai pas de discipline avec eux; puis ça l'humilie un peu parce que j'en ai dans mes classes de la discipline.*

Trois problèmes principaux canalisent les interventions disciplinaires: l'absentéisme, les écarts de langage et le chahut. Pour certains enseignants les filles du professionnel court sont "plus tranquilles" que les garçons et c'est facile de les intéresser. D'autres enseignants observent que parfois plus de 40% d'entre elles sont absentes et que le climat durant les cours peut être le même dans un groupe de filles que dans un groupe de garçons:

> *On leur demande un peu d'attention, mais qu'est-ce qu'elles vont faire, elles vont sortir leur peigne, puis elles vont commencer une séance de maquillage, ou elles vont se tirer des choses, se crier des bêtises, elles vont se donner des claques.*
>
> *Ils font du défoulement régulièrement... ils vont dire n'importe quoi en plein cours, leurs réflexions comme ils pensent, aussi crûment, ils peuvent envoyer le professeur manger ce qu'on sait.*

Tous affirment ainsi que "faire la discipline" leur est une tâche "très fatigante" qui nécessite une maîtrise constante de soi:

Si t'as une journée surchargée en événements de toutes sortes, un moment donné tu vas réagir plus fortement, puis tu peux te laisser aller... c'est justement pas quelque chose à faire, mais c'est humain de le faire quand même.

Un professeur qui enseigne uniquement à ça, c'est tuant.

Ils préfèrent cependant régler leurs problèmes eux-mêmes avec l'élève; l'expérience acquise leur a montré que référer à la direction n'est pas une solution en soi:

Au début de l'année on en voyageait à la direction: ç'a pas donné grand chose, ç'a les a un peu révoltés.

Regardons maintenant les interventions disciplinaires qu'ont les neuf enseignants auprès des élèves de l'enseignement général. Tous sont unanimes, ils n'ont pas, avec ces garçons et ces filles de problèmes de discipline.

Côté Général, de la discipline j'en ai à peu près pas.

La discipline je ne peux pas dire que c'est un problème majeur.

...des problèmes vraiment de discipline, je ne peux pas dire que j'en ai. D'abord, les groupes que j'ai ne se prêtent pas à ça.

Néanmoins, ils sont tous très attentifs au climat qui doit régner dans la classe; celui-ci doit être propice à l'apprentissage des connaissances. Un "silence strict" est de rigueur durant les explications au tableau et les échanges verbaux ne sont tolérés au sein d'une équipe uniquement s'ils sont en rapport avec le travail demandé.

Il faut au moins un climat qui aide les autres qui veulent écouter; pour les étudiants qui sont très ambitieux, ça prend un silence.

Les problèmes de disciplines ne semblent affecter que quelques individus; ainsi, les enseignants ne font qu'une à deux "interventions directes" par heure de cours, et souvent, une "intervention du regard" suffit. Le cas des élèves qui récidivent est discuté lors des rencontres pédagogiques; c'est là pour certains enseignants la raison d'être de telles réunions:

Les réunions pédagogiques que je considère les plus importantes c'est celles qui se font par niveau où on peut apporter des noms d'étudiants qui causent des problèmes, qui réussissent pas, puis on essaie à ce moment d'évaluer pourquoi.

* * *

Au professionnel court les quatre enseignants sont moins rigoureux avec ces groupes au chapitre de la discipline. C'est là une concession, car leur idéal est le maintien d'un climat strict, nécessaire pour aider "les étudiants qui sont très ambitieux". Dans les groupes du professionnel court ils rencontrent plus souvent qu'en enseignement général des problèmes d'absence, des écarts de langage et le chahut. Les filles du professionnel court sont pour certains enseignants "plus tranquilles" et pour d'autres aussi dérangeantes que les garçons dans les cours.

2.4.4 L'encadrement des élèves

Les neuf enseignants du type II ont à peu près tous les mêmes tâches d'encadrement qui viennent compléter celle de l'enseignement proprement dit: le tutorat, la récupération et plus rarement la responsabilité d'une activité.

Les cinq enseignants, tuteurs d'un groupe d'élèves de l'enseignement général, qu'ils enseignent ou non à ceux et celles du professionnel court, définissent le tutorat par les actes administratifs qu'il sous-tend:

> *C'est pas mal plus de paperasse qu'autre chose... c'est limité à remettre des plans de cours aux étudiants puis à remettre les bulletins aux parents de ces étudiants.*

Toutefois, ceux qui ont des groupes du professionnel court soulignent que pour ces élèves le tutorat devrait être élargi et comprendre une aide vraiment directe.

> *On manque de temps; faudrait être capable de les rencontrer en dehors de la classe. Si y'a des gens qui auraient réellement besoin d'un tuteur, c'est eux autres, puis un tutorat qui va plus loin que simplement distribuer les bulletins: un vrai tutorat.*

Avec des élèves de l'enseignement général, les enseignants ressentent beaucoup moins un tel besoin:

> (Comme tuteur) *...cette année ça vraiment bien été parce que j'ai pas eu d'étudiants vraiment en difficulté; alors ça roulé doucement sans qu'on se préoccupe trop trop.*

Sept des neuf enseignants font de la récupération. Bien que selon les règlements tout élève ayant moins de 60% pour un

examen doit s'y présenter, les enseignants contestent tous cette obligation. Comme le souligne l'un d'entre eux qui enseigne aux élèves du professionnel court "...pour certains étudiants c'est beaucoup leur demander 60%". Les contraindre à la récupération serait interprété par eux comme une "punition". Tous sont plutôt en faveur de ne pas les forcer; ainsi, seuls ceux qui sont vraiment motivés y viendraient.

> *Pourquoi ne pas aider que des gens qui acceptent d'être aidés.*
>
> *De la récupération, le mot le dit, c'est pour récupérer un étudiant; s'il est irrécupérable, tu le laisses aller.*

Tous ne sollicitent que rarement les professionnels non enseignants pour leur tâche d'encadrement. Ceux qui travaillent auprès des filles et des garçons du professionnel court précisent qu'il serait parfois souhaitable de leur demander une aide, mais ils ne le font pas:

> *Y'aurait pu en avoir un moment donné, mais j'ai pas eu de contacts avec eux, ça aurait pu être souhaitable que je le fasse, mais je ne l'ai pas fait.*

Seuls ceux qui offrent l'enseignement religieux ou moral entretiennent des relations soutenues avec quelques P.N.E. (infirmière, animateur de pastorale et travailleur social), mais ces relations s'établissent davantage en rapport avec l'enseignement proprement dit qu'avec l'encadrement:

> *Surtout dans ma matière, l'infirmière, le travailleur social font partie de notre équipe et on se rencontre régulièrement au moins une fois par mois... Nous en avons besoin... très très précieux pour nous.*

Le peu de contacts qu'ont les autres enseignants avec les P.N.E. en amène plusieurs à méconnaître, voire même à ignorer, les services offerts:

> *Ce qui nous a aidé à les connaître c'est aux journées pédagogiques lorsqu'ils venaient.*
>
> *On se dit des fois qu'est-ce qu'ils font dans l'école pour être à temps plein.*

* * *

Les cinq tuteurs du type II définissent cette tâche dans une perspective administrative (remettre les bulletins), mais ils précisent que les élèves du professionnel court auraient besoin d'un support plus étroit avec leur tuteur. En parlant de support, mais à propos de la récupération, ils estiment que celle-ci ne peut être efficace qu'auprès de l'élève qui accepte cette aide; "s'il est irrécupérable, tu le laisses aller". Par ailleurs, seuls ceux qui offrent l'enseignement religieux ou moral entretiennent des relations étroites avec les professionnels non-enseignants; les autres enseignants ne savent trop ce qu'ils font comme travail.

2.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court...

Les enseignants qui ont une partie de leur tâche auprès des élèves du professionnel court s'attardent plus longuement pour décrire ces élèves que ceux qui ont une tâche complète auprès des élèves de l'enseignement général. Toutefois, dans les deux groupes, les enseignants du type II mettent surtout de l'avant des éléments qui indiquent clairement une distance entre les élèves du professionnel court et ce qu'ils valorisent: le travail intellectuel. Nous verrons successivement les intérêts et les aptitudes scolaires des élèves, leurs aptitudes individuelles, leur comportement en classe, leur avenir, la situation familiale dans laquelle ils évoluent puis les facteurs qui les amènent à être classés au professionnel court.

2.5.1 ...à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires

Dans un premier temps, les enseignants affirment que les élèves du professionnel court n'ont aucun intérêt pour les matières de formation de base; leur attirance va plutôt pour les matières de formation professionnelle.

> *Lui (l'élève) ce qui l'intéresse c'est le côté pratique de son cours; il est en mécanique, il veut faire de la mécanique. Ça l'intéresse pas lui de savoir compter ou de savoir bien parler français; ça lui passe cent pieds par-dessus la tête.*

Toutefois, et c'est là croyons-nous un point fondamental, cette "non motivation" dépasse très largement, selon les enseignants, l'intérêt porté à une matière précise. Elle atteint jusqu'à l'intérêt pour l'école, l'apprentissage, l'effort, le travail intellectuel et même la culture.

C'est le manque d'intérêt, le manque d'intérêt pour l'école, pour apprendre.

C'est des étudiants qui n'ont pas été habitués à l'effort; alors ils ne savent pas qu'est-ce que c'est de travailler pour réussir dans une matière.

Je ne crois pas qu'ils soient toujours motivés à travailler... une motivation très faible pour les choses intellectuelles.

...sans avoir beaucoup de culture, vous n'aimez pas la culture, vous ne la fréquentez pas.

Malgré leur diversité, toutes ces caractéristiques tendent à situer les élèves du professionnel court hors de l'univers intellectuel.

Les élèves de l'enseignement général sont, pour leur part, beaucoup plus à l'aise dans cet univers intellectuel. Les enseignants décrivent non seulement leur intérêt pour le programme présenté, mais aussi leur désir de le dépasser, d'en apprendre davantage; en un mot ils ont plus d'ambition et leur curiosité intellectuelle déborde le cadre d'une matière donnée.

Au général, j'ai un groupe qui fonctionne très bien, c'est un charme; ils sont à l'affût même, ils essaient de devancer le professeur dans la matière, ils ont plus d'ambition, plus d'élan, plus d'enthousiasme.

Des groupes (en enseignement général) qui veulent recevoir beaucoup sur le plan intellectuel.

* * *

Au professionnel court, les enseignants disent que leurs élèves ne s'intéressent qu'aux matières professionnelles. Non seulement les matières de base leur "passent cent pieds par-dessus

la tête", mais leur désintérêt affecte plus globalement tout le travail intellectuel et même "la culture". Contrairement aux élèves de l'enseignement général, ils manquent d'intérêt, d'ambition et de curiosité intellectuelle.

2.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles

La "forme d'intelligence" qu'ont les élèves du professionnel court est avant tout pratique; c'est ce qu'affirment les neuf enseignants du type II.

> *...leur talent c'est un talent manuel plutôt que théorique. C'est sur la différence de leur intelligence qu'on pourrait les catégoriser.*
>
> *La première chose, c'est que c'est des gars pratiques.*

Quelques corollaires portant sur la mémoire ou sur le quotient intellectuel appuient cette caractéristique:

> *Ils mémorisent pas beaucoup.*
>
> *Je remarque qu'au point de vue quotient intellectuel, c'est pas fort.*

La forme d'intelligence se joint donc au "manque de motivation" pour éloigner ces élèves de l'univers intellectuel.

> *L'intelligence a plusieurs formes, ...elles ne l'ont pas l'intellectuelle.*

Les enseignants sont moins loquaces sur les aptitudes des élèves de l'enseignement général. Comme le suggère l'un d'eux à propos d'un groupe de la voie enrichie, une telle situation s'explique possiblement par la concordance des attentes de l'enseignant et des aptitudes de ces élèves:

A un groupe d'enrichie tu peux faire un programme, parce qu'à un groupe d'enrichie dans le fond tu leur dis tout ce que tu sais, parce que c'est intelligent, l'intelligence c'est pas ce qui manque. Ton programme n'est jamais assez étoffé pour l'enrichie, ils ont la capacité.

* * *

Les élèves du professionnel court auraient une intelligence pratique. De plus, leur quotient intellectuel et des difficultés mnémoniques les retranchent davantage de l'univers intellectuel, ce qui n'est pas le cas des élèves de l'enseignement général.

2.5.3 ...à l'égard du comportement en classe

Tous les enseignants insistent sur l'importance du groupe dans le comportement des élèves du professionnel court; au secteur de l'enseignement général, le comportement serait un peu plus individualiste:

Souvent ces élèves vont être beaucoup plus unis entre eux autres. Dans une classe d'enrichie il va y avoir plusieurs individualistes, c'est des gens qui sont capables de se tirer d'affaire tout seuls ...Tandis que ces groupes (du professionnel court) *c'est un ensemble...*

Le fait d'être classés dans un secteur déterminé, différent de celui de l'enseignement général, renforce leur esprit de groupe.

Donc, au point de départ c'est un clan, une classe à part... Ils sont casés au point de départ, ils se sentent à part des autres du fait qu'ils ne sont pas dans le Général...

Comment se manifeste alors ce comportement de groupe? Pour les enseignants qui n'ont que des élèves de l'enseignement général, ceux et celles du professionnel court sont "plus frivoles" ou "plus jeunes de caractère". Les autres, qui leur enseignent, établissent parfois une différence entre un groupe de filles et un groupe de garçons. Le comportement des premières serait plus docile ou moins dérangeant, alors que celui des garçons serait beaucoup plus manifeste, beaucoup plus direct.

> *C'est un charme de travailler avec ces filles-là.*
>
> *Je trouve que la discipline est moins dure avec les P.C. filles.*
>
> *Ils* (les garçons) *sont nécessairement susceptibles parce qu'ils ont toujours les nerfs à fleur de peau, ils ont toujours l'injure à la bouche, ils sont toujours prêts, à l'affût de l'injure qu'ils peuvent recevoir. ...Ils ont tendance à être très méchants, même sadiques, se dénigrer mutuellement, ils se dénigrent eux-mêmes, des gens qui se détruisent continuellement sur le plan psychologique, sur le plan moral. Ce sont des gens qui se sentent dévalués. Le système les dévalue...*

* * *

Au professionnel court, les enseignants insistent sur la grande importance du groupe, du "clan"; ce qui n'existe pas chez les élèves de l'enseignement général. Chez les garçons, les comportements sont plus expressifs que chez les filles et ils peuvent se lire comme réponses aux attaques de l'extérieur ("l'injure qu'ils peuvent recevoir") et comme une conséquence de ce qu'ils se sentent dévalorisés. Pourquoi peut-il en être autrement avec un groupe de filles? ont-elles l'impression d'être moins dénigrées ou acceptent-elles plus facilement le comportement qu'on attend d'elles?

2.5.4 ... <u>à l'égard de l'avenir</u>

Ici, les enseignants groupent leurs idées autour de deux thèmes: les élèves du professionnel court ont une option professionnelle qui ne mène qu'à une impasse et leurs aspirations scolaires sont plus restreintes comparativement aux élèves de l'enseignement général.

Selon ces enseignants les élèves du professionnel court doutent eux-mêmes de l'utilité de leur cours, sont incertains des emplois qui leur seront offerts et cela diluent leur motivation. De plus, les stages ne renforcent pas toujours l'intérêt pour leur option. En un mot, ces élèves sont déçus dans leurs aspirations professionnelles.

> (Groupe de garçons) *Ils ont l'impression de dire que ça les mènerait nulle part.*
>
> (Groupe de garçons) *Ils sont moins motivés bien souvent parce qu'ils ne savent pas où ils vont déboucher, est-ce qu'ils vont avoir du travail?*
>
> (Groupe de filles) *Elles sont revenues déçues de leur stage parce qu'elles ont dit on a été utilisé, exploité, les gens nous font faire du ménage, puis ils nous font torcher. Ils ont fait faire le grand ménage ou l'inventaire.*

Pour ces enseignants, les élèves du professionnel court veulent en terminer au plus tôt avec l'école. S'il en est ainsi, c'est que plusieurs ne sont pas prêts à "fournir l'effort" afin de gravir la hiérarchie scolaire. Remarquons qu'à ce sujet les élèves blessent les enseignants dans une valeur qui leur est chère: progresser dans l'apprentissage des connaissances et atteindre l'université.

L'étudiant n'est pas intéressé à poursuivre ses études au point de vue intellectuel, i.e. qu'ils ne s'attendent pas d'aller au cégep; c'est plutôt de pratiquer un métier, il semble pour eux que les matières scolaires soient superflues, ils n'en ont pas besoin de ça pour pratiquer leur métier.

Ceux qui vont y aller (au professionnel court) *parce que ça les intéresse de travailler manuellement ...ça n'en prend. L'autre catégorie qui va y aller parce qu'elle est trop paresseuse pour fournir l'effort voulu pour rester dans la catégorie du général, qui leur permettrait éventuellement d'aller au cégep ou d'aller à l'université. ...Y'en a qui ont pris ça pour en faire le moins possible, puis finir l'école le plus tôt possible.*

Y'en a qui veulent toujours rester dans leur misère, pourquoi les forcer à en sortir, eux ils ne voient pas plus que ça qu'ils pourraient avancer.

* * *

L'avenir que dessinent les enseignants du type II aux élèves du professionnel court n'est guère reluisant. D'une part, le manque d'intérêt pour "les matières scolaires" les oblige à sortir de l'enseignement général et par conséquent leur ferme les portes du cégep; les condamnant à "rester dans leur misère". D'autre part, les élèves eux-mêmes ne sauraient trop où conduit leur option professionnelle et cela affecte leur motivation.

2.5.5 ...à l'égard de la situation familiale

Que les enseignants travaillent ou non auprès des élèves du professionnel court, ils possèdent une représentation négative de la situation familiale de ces élèves, ceux qui ont une

tâche complète au secteur de l'enseignement général décrivent le milieu familial de plusieurs élèves du professionnel court comme étant assombri par un manque d'affection, de communication, ou par la séparation des parents.

> *...souvent l'étudiant a de la difficulté à la maison, alors c'est peut-être un étudiant qui manque d'affection, ses parents ont des problèmes puis lui s'en ressent.*
>
> *J'ai constaté qu'il y avait des enfants de familles séparées ou encore des enfants où les parents ne savaient pas trop comment réagir avec eux autres.*

Les enseignants qui ont un groupe d'élèves du professionnel court auraient l'occasion, lors de la remise des bulletins aux parents, de rencontrer ces derniers (1). Pourtant, aucun d'eux ne vient les voir. Ces enseignants expliquent cette situation par un manque dans la qualité éducative des parents:

> *Comme les P.C. IV j'avais jamais les parents... les parents s'occupent pas de ces étudiants là... les parents ont démissionné...*

Certains enseignants ont cherché à communiquer par téléphone avec quelques parents qui ne venaient pas lors des rencontres. Leur initiative n'eut pour résultat que de fortifier leur représentation négative.

> *Je me suis aperçu que c'était peine perdue dans certains cas. Règle générale, ces parents là qui ne se montrent pas*

---

1 Ces enseignants, n'étant pas tuteurs d'élèves du professionnel court, n'ont pas à remettre de bulletins à ces parents. Néanmoins, ils sont disponibles à cette occasion pour les rencontrer.

ne sont pas disposés non plus pour discuter: le professeur a à régler les problèmes à l'école, moi (le parent) *j'ai les problèmes à régler à la maison.*

Un cloisonnement de l'univers scolaire et de l'univers familial peut exister chez les élèves du professionnel court. Dans le milieu rural, cette distinction paraît plus évidente; les enseignants sont choqués de constater que des parents font travailler leur enfant sur la ferme ou dans l'entreprise familiale au lieu de le stimuler à l'étude.

(Rappelant une conversation téléphonique) *D'autres* (parents) *me disent qu'ils travaillent trop, les parents qui prennent nour les enfants. Les parents qui sont intéressés à faire travailler leur enfant sur la terre le soir, puis l'enfant dit: maman j'ai trop d'étude. Je dis: Madame vous avez une terre, je regrette mais votre enfant est au secondaire, je maintiens mes exigences... (la mère): vous pourriez pas diminuer? J'ai dit non.*

Au secteur de l'enseignement général il existe bien sûr des élèves qui viennent de familles d'agriculteurs ou de petits propriétaires d'entreprise, mais les parents seraient plus favorables à ce que leur enfant investisse dans l'école.

Au général ça se produit (le travail des enfants dans l'entreprise familiale) *mais moins, parce que la majorité des parents de ces élèves entrevoient des études plus tard...*

C'est ainsi que la représentation des familles des élèves de l'enseignement général est beaucoup plus positive chez les neuf enseignants. Les parents accorderaient plus d'attention à la qualité éducative et "s'intéressent vraiment aux résultats scolaires de leur enfant". Les enseignants appuient aussi cette idée par le grand nombre de parents qui viennent chercher le

bulletin à l'école et qui profitent de l'occasion pour les rencontrer. Cependant, les enseignants remarquent que les parents qui se déplacent sont ceux dont les enfants réussissent le mieux. Malgré cela, ils précisent que lorsqu'ils ont à contacter par téléphone les parents d'élèves qui ont des problèmes scolaires ou de discipline, ceux-ci, sauf exceptions, se montrent collaborateurs.

Outre l'appui déclaré des parents, un des enseignants mentionne que dans les groupes de la voie enrichie de l'enseignement général, l'élève provient d'un milieu social où la qualité culturelle est plus élevée: celle-ci favoriserait selon lui une prédisposition à recevoir la matière.

> *Y'en a qui sont dans des milieux très cultivés, des gens qui lisent beaucoup, d'autres milieux qui sont moins favorisés, qui n'ont pas l'occasion de lire, ils arrivent en classe c'est pas du tout le même bagage.*
>
> *Tout à l'heure, je viens d'avoir une demoiselle "x" qui m'a fait un exposé, mais sa mère* (est musicienne)... *ils arrivent avec du matériel, ils ont des ressources. Tout se tient, cette petite fille là, dont la mère joue* (un instrument de musique) *elle lit beaucoup, elle arrive avec de très beaux textes, si je lui parle de poésie, avec l'ambiance qu'il y a dans la maison elle va comprendre de quoi dans ça. Tandis que si je parle de poésie à un petit gars qui a passé la nuit au Mac Donald, qu'il a travaillé jusqu'à quatre heures du matin pour faire le ménage, la poésie à huit heures de matin ça l'impressionnera pas ben fort.*

* * *

Le reproche qu'adressent les enseignants du type II à la famille des élèves du professionnel court est de ne pas les supporter dans le cheminement scolaire de leur enfant. Premièrement, plusieurs

de ces enfants vivent des problèmes au sein même de leur famille, ce qui les affecte à l'école. Deuxièmement, les parents ne viennent pas rencontrer les enseignants des matières de base lors de la remise des bulletins; bien plus, rejoints par téléphone, des parents mettent en évidence la distance qui les sépare de l'école; ainsi, des parents agriculteurs -et des enseignants- voient une antinomie entre le travail scolaire de l'élève et le travail qu'il doit accomplir sur la ferme. En troisième lieu, les familles d'élèves du professionnel court offriraient moins de possibilités d'ouvertures culturelles comparativement à celles d'élèves de l'enseignement général.

2.5.6 ...à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés au professionnel court

Comme nous venons de le voir dans la représentation qu'ont les enseignants des élèves du professionnel court, ces derniers auraient une forme d'intelligence pratique et un manque de motivation qui souvent dépasse la matière enseignée et atteint tout l'univers intellectuel. De plus, leurs aspirations scolaires ne dépasseraient pas l'enseignement secondaire. Il s'ensuit que les neuf enseignants font intervenir -dans un premier temps- des facteurs individuels dans le classement des élèves au professionnel court:

> *On les classe dans les voies ou dans le professionnel court parce qu'ils sont pas capables de capter intellectuellement.*

Toutefois, au fil du discours, les enseignants indiquent en plus non seulement des facteurs sociaux rattachés plus particulièrement à la famille -qualités affective, éducative et

culturelle- mais ils affirment que ces derniers ont une importance plus grande que les facteurs individuels:

> *Quand on va plus loin, le milieu familial peut avoir sa part ou le contexte social autour peut avoir sa part à faire.*
>
> *...des enfants en difficulté. Soit au point de vue familial ou affectif, social, ils ont un problème. Y'en a que c'est vraiment peut-être le quotient, mais c'est peut-être pas le grand nombre, peut-être qu'ils auraient le quotient voulu, mais c'est autre chose qui a fait défaut.*

2.6 Les principales caractéristiques de ces enseignant(e)s, les problèmes qu'ils (elles) soulignent et les améliorations proposées

Les neuf enseignants du type II ont pour objectif de faire acquérir des connaissances de base à leurs élèves et de les socialiser de façon telle que cet apprentissage les pénètre plus aisément.

Pour les aider à atteindre ce but, ils croient en la nécessité d'une distinction entre les élèves selon leur capacité d'apprendre. Ils accordent donc un très grand sérieux à la sélection des élèves lors du classement; celui-ci ne devrait pas se faire en fonction de règles administratives (atteindre le nombre minimum de garçons ou de filles requis afin qu'un groupe soit constitué), mais être centré sur la capacité de ceux-ci à suivre et réussir leurs cours.

> *Dans mon groupe de commerce* (professionnel long) *j'avais au moins huit à dix étudiantes qui ne peuvent même pas faire du Général, pas plus commerce; elles vont bloquer quand même leurs matières du commerce: l'arithmétique commerciale, le sténo l'année prochaine.*

Conséquemment, les enseignants sont en faveur du classement des élèves du professionnel court dans un secteur particulier. Parce qu'ils leur prêtent un esprit de compétition, ils pensent que leur intégration avec les élèves de l'enseignement général occasionnerait, selon eux, une comparaison qui les dévaloriserait. De plus, pour restreindre davantage cette possibilité de comparaison, quelques enseignants suggèrent même d'accentuer la séparation physique en plaçant ces élèves dans une école spécifique.

> *On va l'accentuer (la comparaison) en intégrant les élèves en difficulté d'apprentissage aux groupes du Général, parce que ces étudiants-là vont être toujours pointés du doigt, ils vont réussir moins bien que les autres, ils vont se comparer aux plus forts, puis ils vont se dévaloriser. ...Les remettre dans une école de métier parce que dans une polyvalente ils sont classés différent des autres, mais vivant avec les autres.*

Mais, quoi qu'il en soit les élèves du professionnel court vivent présentement dans des polyvalentes et une partie des enseignants du type II doivent leur enseigner pour compléter leur tâche. Les enseignants ne sont pas satisfaits de ce travail et le texte qui précède illustre, par leur pratique d'enseignement et par leurs représentations de ces élèves, que cette insatisfaction repose ultimement sur une incapacité de rencontrer adéquatement leur objectif. Au contraire leur pratique auprès des élèves de l'enseignement général et leurs représentations de ceux-ci indiquent une plus grande aisance pour atteindre le double objectif d'apprentissage de connaissances et de socialisation.

Si les enseignants se montrent globalement satisfaits des programmes de l'enseignement général, il n'en est pas de même au professionnel court. Ils soulignent alors avec vigueur l'inexistence de programmes adaptés pour ces élèves. D'ailleurs un de leurs principaux souhaits concerne l'instauration de tels programmes. Toutefois, cette étape nécessite l'établissement d'objectifs plus précis concernant ce secteur. A cet égard, l'ensemble des enseignants du type II favorisent la position suivante: "...valoriser leur potentiel sur le plan de leur intelligence pratique". Concrètement, ils veulent: "Qu'on insiste moins au cours secondaire (pour ces élèves) sur un enseignement théorique et qu'on leur donne beaucoup plus d'atelier". Appuient-ils cette demande sur leur expérience où ils se montrent

"concrets", "plus pratiques" avec ces élèves? Outre le manque de programmes adaptés et le défaut d'objectifs explicites, les enseignants du professionnel court déplorent l'absence de matériel didactique adapté lui aussi à ces élèves. Quant au support de conseillers pédagogiques, il leur paraît inexistant.

Les neuf enseignants du type II cherchent par les examens à vérifier les connaissances acquises. Toutefois, au professionnel court ils se considèrent frustrés dans cette action car ils doivent formuler des examens beaucoup trop faciles. Ils se montrent plus intéressés à préparer les élèves de l'enseignement général aux examens régionaux, à les faire étudier et à les faire réviser.

Les enseignants du professionnel court ont-ils l'impression de mettre autant, sinon plus, d'énergie dans les interventions disciplinaires que dans l'enseignement? Les nombreuses interventions disciplinaires qu'ils font régulièrement et qu'ils tentent d'articuler avec une moins grande sévérité ne les placent pas, selon eux, dans un milieu propre à l'apprentissage de connaissances.

Parmi les tâches d'encadrement, seule la récupération pourrait avoir trait aux élèves du professionnel court, mais les enseignants affirment que celle-ci ne peut porter fruits que si elle concerne des élèves chez qui le goût de l'amélioration existe déjà. Considérant cette prémisse, qu'advient-il des garçons et des filles du professionnel court?

Leurs représentations qu'ils véhiculent des élèves du professionnel court témoignent, elle aussi, d'un écart par rapport à leur objectif d'acquisition de connaissances. Ainsi, les garcons et filles de ce secteur n'entretiennent pas une motivation exemplaire pour les matières de base. S'ils éprouvent quelques intérêts

ou aptitudes scolaires, ce sera davantage en regard des matières professionnelles; l'intelligence pratique qu'on leur prête les situe encore davantage à l'extérieur de l'univers intellectuel. Leur comportement atteste lui aussi leur désintérêt. De plus, ce manque d'intérêt ne se circonscrit pas au sein d'une matière de base, mais rejoint les aspirations de ces garçons et filles; ils ne songent pas à la poursuite d'études post secondaires et pire, désenchantés, ils s'aperçoivent que leur secteur mène à une impasse. Par ailleurs, les enseignants considèrent que les élèves du professionnel court vivent des problèmes familiaux qui affecteraient leur cheminement scolaire, ce qui s'ajouterait au manque de collaboration observé chez plusieurs parents. Ces derniers ne viennent pas à la remise des bulletins et parmi ceux qui possèdent une entreprise familiale ou une ferme, certains y feraient travailler leur enfant... au détriment du travail scolaire concluent les enseignants. Estimant la grande importance de la famille dans le cheminement scolaire et dans le classement de l'enfant, les enseignants doutent de l'efficacité de leurs actions:

> *Comment voulez-vous quand il* (l'élève) *arrive à l'école soit primaire, soit secondaire, qu'on aille changer cette façon de vivre qu'il a apprise à la maison, c'est pas facile, on fera pas de miracles.*

* * *

La pratique des enseignants du type II, leurs représentations des élèves, les problèmes qu'ils soulignent et les améliorations qu'ils proposent se greffent à l'apprentissage des matières de base et peut-être plus globalement à l'acquisition d'un savoir intellectuel. Idéalement, ils voudraient appliquer cet objectif aux élèves de tous les secteurs, mais ils se voient contraints de le tronçonner pour ceux et celles du professionnel court.

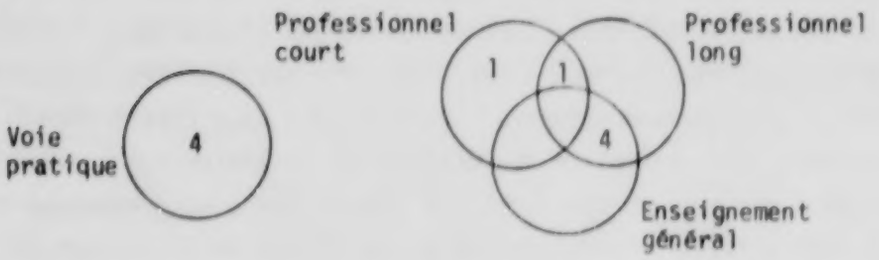
CHAPITRE 3

LES ENSEIGNANT(E)S DE MATIÈRES DE FORMATION DE BASE ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE QUI SE DÉFINISSENT COMME SPÉCIALISTES D'UNE POPULATION D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE (Types III et IV) (1)

---

1 Dans ce chapitre l'expression "enseignant(e)s de formation de base et de formation professionnelle" référera à ceux et celles qui offrent des "matières" de formation de base ou de formation professionnelle.

Aux neuf enseignants qui enseignent des matières liées à la formation de base (français, mathématiques, enseignement moral ou religieux) nous en avons joint un autre qui travaille au niveau de la formation professionnelle (1). Le schéma suivant répartit ces dix enseignant(e)s qui se définissent comme spécialistes d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage selon l'effectif scolaire auquel ils s'adressaient pour l'année 1980-81:



TOTAL: 10 enseignant(e)s

3.1 Leur formation et leur expérience de travail

Tous ces enseignants ont un "brevet A" ou un baccalauréat en Pédagogie. De plus, six d'entre eux ont reçu une formation universitaire qui les rend apte pour l'enseignement auprès d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage; il s'agit des quatre enseignants de la voie pratique, d'un des deux

---

1 La raison qui motive une telle union est exposée en introduction aux pages 14 et 16.

enseignants du professionnel court et d'un autre qui travaille au professionnel long et à l'enseignement général. Deux enseignants de la voie pratique poursuivaient des cours en éducation spécialisée en 1980-81. Les six autres qui n'enseignent pas aux élèves de ce secteur ont une spécialisation universitaire dans une matière de formation de base et quatre d'entre eux y suivaient des cours de perfectionnement en 1980-81 (exemple Per. Ma. Fra.).

Le nombre total d'années d'expérience d'enseignement est variable; quatre enseignent depuis vingt ans et plus, tandis que les six autres ont entre sept et quinze ans d'expérience. Notons qu'à l'exception de deux d'entre eux, ils ont tous déjà travaillé dans l'enseignement primaire. L'expérience dans l'enseignement secondaire fait apparaître des différences intéressantes lorsque le secteur est pris en considération. Ainsi les quatre enseignants de la voie pratique n'ont enseigné qu'aux élèves de ce secteur, de la première à la quatrième secondaire, et ils leur apprennent, ou leur ont appris plus d'une matière (1). Les deux enseignants du professionnel court ont une expérience différente; depuis plus de dix ans l'un d'eux n'a connu que ces élèves, mais l'autre a aussi enseigné aux élèves de l'enseignement général, du professionnel long et de la récupération et cela à plus d'une classe (2). Finalement, les quatre qui travaillent en 1980-81 auprès des élèves du professionnel long et de l'enseignement général ont surtout une clientèle qui vient de ce dernier secteur, quoiqu'au début de leur carrière (plus précisément pendant sept à huit ans) et encore aujourd'hui "comme complément de tâche" ils ont des groupes

---

1 Exceptionnellement, l'un d'eux a enseigné durant une année à un groupe du professionnel court.

2 Classe: L'office de la langue française définit ce terme comme désignant "l'échelon d'un programme d'études" exemple, troisième secondaire, quatrième secondaire, etc.

du professionnel long, du professionnel court et même de la voie pratique. Ces quatre enseignants ont eux aussi connu des élèves de la première à la cinquième secondaire. Tout comme ceux qui travaillent auprès de groupes du professionnel court ils n'enseignent qu'une seule matière; c'est ici qu'ils se distinguent des enseignants de la voie pratique.

Mentionnons que trois enseignants possèdent cinq à treize ans d'expérience acquise à l'extérieur de l'école. L'un d'eux s'est occupé de loisirs chez les jeunes, les deux autres de problèmes d'intégration sociale de jeunes ou d'adultes en difficulté. Tous trois enseignent ou ont déjà enseigné aux élèves de la voie pratique.

* * *

Par leur formation, six des dix enseignants des types III et IV se sont spécialisés auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage; les quatre de la voie pratique font partie de ce sous-groupe. Ces quatre enseignants n'ont travaillé au secondaire qu'auprès des élèves de la voie pratique. Un de leur confrère du professionnel court possède lui aussi une longue expérience des élèves de ce secteur. Les cinq autres enseignants ont connu par le passé plus d'un secteur. Actuellement aucun d'eux n'est rattaché à une classe particulière. Seuls ceux de la voie pratique enseignent plus d'une matière et trois d'entre eux ont une expérience de travail extra-scolaire qui présente des affinités avec leur spécialisation actuelle.

3.2 Leur tâche en 1980-81

Un lien peut s'établir entre la formation qu'ont reçue les enseignants et leur tâche actuelle.

L'enseignant du professionnel court et les quatre de la voie pratique qui sont formés pour travailler auprès d'une clientèle d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire oeuvrent exclusivement auprès d'elle. Ils y ont un à quatre groupes d'élèves répartis sur deux ou trois classes (1). Ceux de la voie pratique enseignent deux, trois et même quatre matières, mais celui du professionnel court n'en a qu'une seule.

Parmi les cinq autres enseignants, quatre travaillent davantage auprès des élèves de l'enseignement général qu'auprès de ceux du professionnel long (2) et un autre a une tâche répartie également entre les élèves du professionnel court et ceux du professionnel long. Ils ont de quatre à sept groupes d'élèves répartis sur deux classes. Tous les cinq n'enseignent qu'une seule matière.

Outre la surveillance que plusieurs enseignants font, quelques différences apparaissent dans le complément de tâche. Les quatre enseignants de la voie pratique sont tuteurs d'élèves de ce secteur, les deux du professionnel court le sont aussi de leurs élèves, mais parmi les quatre autres un seul est tuteur d'élèves de l'enseignement général. Trois enseignants, dont

---

1 Revoir la note 2 à la page 120.

2 Deux de ces quatre enseignants ont des groupes constitués conjointement par des élèves de l'enseignement général et du professionnel long.

deux en voie pratique, s'occupent d'une activité étudiante; ces derniers, contrairement à leur confrère dont l'activité est offerte à tous ceux et celles de quatrième secondaire, réservent la leur uniquement aux élèves de la voie pratique.

La préséance dans le choix des tâches est établie selon l'ancienneté des enseignants. Seuls les cinq enseignants qui ont une tâche partagée entre deux secteurs (1) affirment que ce critère n'est pas à leur avantage.

> *J'ai tout simplement récolté ce qui restait, y restait pas autre chose. ...Pour moi les tâches n'ont jamais été un choix.*
>
> *Cette année je n'ai vraiment pas choisi cette tâche puisque moi j'ai le problème du repêchage et cette année de la mise en disponibilité ...on nous donne les tâches qui restent.*

Ce qu'ils disent pénible, dans ce choix transformé en imposition et qui tend à se perpétuer d'année en année, c'est l'élaboration de nombreuses préparations de cours et l'incertitude que l'expérience acquise puisse profiter aux mêmes secteurs dans l'avenir.

> *Au début je la trouvais* (la tâche) *extrêmement lourde, étant donné que je n'avais jamais enseigné en secondaire IV ni en secondaire V. Et en plus, en secondaire IV il y avait deux préparations différentes* (i.e. pour l'enseignement général et pour le professionnel long).
>
> *...c'est pas le fait d'avoir du professionnel court, c'est le fait de changer de programme. ...Moi j'aimerais avoir une certaine stabilité, tu vois que tu peux pas te renouveler, tu te sens vidé.*

---

1 Revoir le schéma de la page 119.

Comme le précise l'enseignant dans la citation précédente il n'est pas rébarbatif à l'idée de travailler auprès des élèves du professionnel court. Ses confrères qui enseignent au secteur du professionnel long sont pour leur part largement positifs d'avoir eu cette clientèle:

> (Groupe de filles) *J'ai adoré ça. ...Le groupe vers lequel je suis le plus porté ce sont mes étudiantes du tronc commun* (prof. long); *je les trouve tellement simples, c'est facile de communiquer avec elles... C'est le meilleur groupe que j'ai jamais eu.*
>
> (Groupe de garçons) *Excellent, je ne peux demander plus. J'adore mes élèves, les contacts humains je trouve ça important.*

Ils ne sont donc pas défavorables à l'idée d'enseigner dans les années à venir aux élèves du professionnel court ou du professionnel long, quoiqu'ils savent fort bien qu'ils n'ont pas le choix, ils doivent s'y habituer, sinon....

> *Je suis prêt à prendre n'importe quoi.*
>
> *Je m'attends à avoir une tâche vraiment disparate.*
>
> *Je me suis contenté de ce que j'avais parce que j'en voyais d'autres en arrière de moi qui n'avaient pas de tâche du tout.*

Les cinq enseignants qui travaillent exclusivement en voie pratique ou au professionnel court -i.e. ceux qui ont une formation particulière pour travailler auprès des élèves en difficulté d'apprentissage scolaire- se montrent satisfaits de leur tâche et cela peu importe leur ancienneté. Ils sont intéressés par cette clientèle et cet intérêt peut même supplanter chez ceux de la voie pratique l'intérêt lié à l'enseignement d'une matière spécifique.

Tout ce qui regarde l'enfance inadaptée me fascine.

Une matière ou l'autre, moi j'pense que l'important c'est d'être heureux avec le groupe d'enfants où on va enseigner; la matière après, moi c'est secondaire. ...Il est plus important de connaître la personne à qui on va enseigner que la matière elle-même.

Malgré leur satisfaction, il n'en souligne pas moins la rudesse de la tâche:

Ca fait (depuis qu'il enseigne à cette école) *où je suis avec les voies pratiques ou les professionnels courts; toujours les classes les plus dures.*

(Au professionnel court) *Ca prend des nerfs d'acier pour résister. ...C'est sûr que c'est difficile de travailler avec ces gars là... On se remet en question des fois parce que c'est pas très très motivant de travailler, au point de vue résultat scolaire c'est difficile de sortir des scores à tout casser; mais je sens que le travail que je fais est valable et je vais continuer.*

Et effectivement, ils persistent:

(L'an prochain) *...encore en voie pratique ou peut-être en professionnel court ou aux groupes réguliers qui ont de la difficulté... Moi je pense que je suis vraiment utile aux voies pratiques.*

* * *

La tâche d'enseignement et le complément à cette tâche (tutorat, activités) focalisent le travail des enseignants de la voie pratique exclusivement auprès des élèves de ce secteur. La situation des enseignants du professionnel court ressemble à celle des précédents de la voie pratique. Toutefois, ceux du professionnel long montrent une tâche centrée surtout sur les élèves de l'enseignement général (plus de groupes, plus d'heures, tutorat).

N'ayant pas eu le choix, ceux qui ont une tâche chevauchant deux secteurs se plaignent des préparations de cours différentes qu'ils doivent élaborer. Cependant, leurs reproches n'atteignent pas les élèves et en cela ils se joignent à ceux qui ont une tâche exclusive en voie pratique ou au professionnel court pour dévoiler une attitude positive à l'égard des élèves quel que soit le secteur. Les enseignants de la voie pratique vont jusqu'à montrer plus d'intérêt pour leurs élèves que pour les matières.

3.3 Les fonctions qu'ils attribuent à l'école et la représentation qu'ils se font du rôle de l'enseignant(e)

Il se dégage une bonne homogénéité dans les propos de ces dix enseignants. Peu importe le(s) secteur(s) où ils travaillent, tous soutiennent que l'école doit considérer l'élève dans la pluralité de ses composantes et que l'approche pédagogique doit accorder une grande importance aux relations humaines.

Sans nier l'importance de l'apprentissage de connaissances, ces enseignants ne le placent pas en tête de liste des fonctions de l'école. Pour ceux de la voie pratique, il s'agit de découvrir et de développer toute la personnalité de leurs élèves et cela tant sur le plan personnel que social. En leur donnant "confiance", "compréhension" et "soutien", ils recherchent:

> *...l'épanouissement de l'enfant, sa meilleure compréhension de son vécu personnel et une meilleure ouverture sur le monde.*
>
> *Je pense qu'il faut l'éveiller à une série de possibilités.*

Au professionnel court les enseignants ne parlent plus "d'éveiller" les possibilités de leurs élèves, mais de les "rendre plus adultes", de "les préparer au marché du travail" de leur indiquer où se situe leur vécu scolaire par rapport à ces objectifs. En un mot, ils débordent eux aussi largement l'apprentissage strict d'un programme:

> *...il faut que tu sois très près de l'actualité, il faut que tu lises les journaux à leur place, leur parler, leur montrer que la vie, la société, puis l'école, puis le cours, c'est pas des choses séparées. Trouver des exemples dans la vie.*

Dans le même ordre d'idées, les enseignants du professionnel long désirent un rapport plus étroit entre l'apprentissage des matières scolaires et ce dont les élèves ont et auront besoin dans la vie.

> *Ce devrait être un rôle d'apprentissage de la vie, d'éducation... mais dans l'école idéale, il faudrait que l'apprentissage académique soit beaucoup lié à l'apprentissage de la vie.*

Précisons qu'un enseignant de ce dernier groupe qui travaille auprès d'un groupe de filles est seul à spécifier que par son rôle d'éducateur il entend: "...éduquer au niveau vêtements, éduquer au niveau du savoir-vivre, savoir-faire...".

Cette représentation de leur rôle les conduit à valoriser en premier lieu les relations humaines qu'ils entretiennent avec leurs élèves, même si parfois la quantité de matière prévue doit être écourtée. Ils se distancent eux-mêmes des spécialistes d'une matière donnée.

> *C'est sûr que les enseignants qui travaillent en voie pratique se sentent un rôle beaucoup plus humanitaire que le professeur qui a été littéralement poussé à se qualifier en mathématiques... puis qui s'en va dans cette branche-là à fond de train..., puis l'enfant c'est pas ça qui est important, c'est la matière.*
>
> *Moi je trouve que dans les classes un peu en difficulté... enfance inadapté, d'E.P.S.C. et de tronc commun* (professionnel long), *où il ne faut pas se le cacher c'est des gens qui ont un peu plus de difficulté que les autres, je trouve que ça demande beaucoup plus de contacts humains, beaucoup plus, quitte à laisser tomber un peu de matière.*

Leur critique de l'école prouve, d'une autre façon, leur attachement pour les relations humaines. L'école valoriserait

beaucoup trop l'apprentissage de matières données et cela au détriment des rapports entre les individus impliqués; résultats: une dépersonnalisation des élèves, un manque de temps pour leur parler et une transmission de valeurs propres à la formation d'une élite.

> (En enseignement général un enseignant peut dire:) *Je vous donne la matière, puis un point c'est tout.*
>
> *On a trop d'étudiants puis ça s'enchaîne; on les appelle groupe 02, groupe 03, groupe 04. Sont identifiés par des chiffres; on voit pas l'individu, l'enfant. ...On est limité dans le temps pour le faire (jaser); c'est à la fin des cours... Faut lui répondre malheureusement très vite parce qu'on a un autre cours qui s'enchaîne, faut changer de local, on est tout le temps poussé. ...Faut les prendre où y'en ont besoin, tout de suite, tout de suite.*
>
> *L'école devrait être critique devant la société; je ne suis pas certain qu'on doit avoir des valeurs comme la compétition, l'émulation, aller dans la productivité.*

* * *

L'école doit développer l'ensemble de la personnalité de l'élève et privilégier les relations humaines. Promouvant cet objectif, les dix enseignants des types III et IV essaient de faire en sorte que les élèves établissent un lien entre la matière qu'ils acquièrent et leur développement individuel et social. Par ailleurs, ils critiquent l'école car pour eux elle est trop centrée sur l'apprentissage de connaissances et conséquemment elle ne prend pas assez en compte l'élément humain.

3.4 Leur pratique d'enseignant(e)

La pratique des enseignant(e)s sera vue encore ici par les thèmes de l'enseignement, de l'évaluation, des interventions disciplinaires et de l'encadrement.

3.4.1 L'enseignement

Existe-t-il des variations dans le contenu des cours planifiés et dans les modes d'apprentissage proposés si l'on prend en compte le secteur des élèves?

En voie pratique, les enseignants sont satisfaits du programme; il leur offre une flexibilité qu'ils jugent essentielle pour s'adapter aux élèves. L'adaptation du contenu ne doit pas être assimilée à un allégement d'ordre quantitatif ou qualitatif; il ne faut pas sous-estimer les élèves de la voie pratique:

> *J'pense qu'il n'y a pas trop de matière pour ces enfants là... ils sont aussi intelligents; certains peuvent l'être même plus que d'autres qui sont pas classés dans le même groupe.*
>
> *On va vous donner des petits programmes bien adoucis, des choses où il n'y a aucun défi, des affaires insignifiantes; bien à ce moment là, on en fait des insignifiants.*

L'objectif spécifique de leur cours est de "...donner une connaissance de base". Il ne s'agit pas pour eux d'offrir le plus de matières possibles et encore moins d'en donner en songeant à la préparation d'un examen. Trois des enseignants se servent de modules (fiches); ils les complètent en prenant ceux d'autres commissions scolaires ou en s'inspirant de manuels. Cet enseignement modulaire convient bien aux élèves de la voie pratique:

Je suis certain d
sont absolument d

Le quatrième enseignant u
groupe qui fait appel aux

Quand tu pars sur
commencent à parl
en rapport avec l
cun donne ce qu'i
apprentissage, c'
passer quinze pag
ce que je vous pr
ça; puis là les
...parce que le m
l'enfant. Si cet
classe, ...avec t
prof.

Les quatre enseignants ins
progressif de l'enseignem
ni hésiter à en reprendre.

Soulignons finalem
pratique utilisent régulièr
du travailleur social, du
tation. C'est pourquoi il
res budgétaires qui vienne

(Pour l'an prochai
un orthopédagogue,
les que je passe à
immanquablement lo
ni écrire, ni les

Ils enlèvent le tra
va se retrouver av
Absolument rien pu
erreur grave, même
nanciers; puis les

in de mon matériel; je prends des gens qui
nt démotivés et ils rentrent dans le moule.

nt utilise pour sa part une dynamique de
aux "richesses" de l'élève:

sur une matière, puis que les étudiants
parler; d'abord ils vont commencer à parler
ec leurs expériences de vie... puis si cha-
qu'il a comme ressources, c'est ça le vrai
, c'est pas nécessairement je viens de dé-
pages dans le livre; c'est de dire voici
s présente comme thème à matin, on développe
les étudiants vont embarquer dans ça.
le milieu familial est une richesse pour
cet enfant apporte cette richesse là en
ec tout ce monde impliqué ça vaut bien un

s insistent, par ailleurs, sur le débit
ignement; il ne faut pas brûler d'étapes
ndre.

nalement que ces enseignants de la voie
gulièrement les services de l'orthopédagogue,
, du psychologue et du conseiller en orien-
oi ils se montrent très sensibles aux coupu-
iennent affecter ces professionnels:

ochain) *On me dit de ne pas compter sur*
ogue, y'en aura pas. Comment que vous vou-
sse à travers les cas qu'ils vont me confier
nt lorsque les enfants ne savent ni lire,
les éléments de base en calcul.

le travailleur social, l'orthopédagogue, on
er avec quoi comme élément de ressource?
en puis là on va être démunis. C'est une
même si on le fait au profit de gains fi-
is les gains financiers que l'on fait

> *aujourd'hui en éliminant les professionnels non enseignants, puis en éliminant les animateurs d'école, on va être obligé de payer pour la délinquance qui va augmenter plus tard.*

Les enseignants du professionnel court déplorent le manque de matériel à leur disposition. Il n'y a pas de programmes pour leurs élèves et ils sont contraints de les construire eux-mêmes; ils s'inspirent alors de ceux de l'enseignement général. La flexibilité doit être une qualité inhérente au programme; elle permet d'une part d'ajuster la matière prévue pour une période donnée à ce que les élèves sont disposés à recevoir à ce moment là et d'autre part de déborder le cadre strict de la matière:

> *Faut que tu fasses pas rien que du français, ...souvent je m'aperçois qu'il leur manque l'équivalent de ce qu'on peut appeler la culture, puis en français faut que tu leur donnes parce qu'ils n'ont pas de cours d'histoire... des fois ça peut être de la morale... il faut leur inculquer ça.*

Le but spécifique de leur programme est d'amener les élèves à pouvoir se débrouiller lorsqu'ils sortiront de l'école:

> *Il faut absolument enseigner la grammaire, essayer qu'ils sachent un peu écrire en sortant d'ici. Essayer aussi qu'ils sachent parler le mieux possible. Capable d'écrire une lettre, une demande d'emploi. ... leur apprendre à se débrouiller plus jeune que les autres* (qui poursuivront leurs études).

L'enseignement magistral est peu utilisé: jamais plus de dix minutes par périodes. Les élèves travaillent individuellement ou par petits groupes de deux ou trois. Les exercices doivent leur prouver qu'ils sont en mesure de comprendre, de réussir. D'ailleurs, précise-t-on: "Ils sont parfaitement capables de comprendre ça, mais faut pas être trop pressé".

Les enseignants du professionnel long essaient pour leur part de centrer leur matière sur les intérêts professionnels de leurs élèves; tel celui-ci qui travaille auprès d'un groupe de commerce et secrétariat:

> *Ce qui diffère des autres groupes réguliers, c'est que j'insiste beaucoup plus sur la grammaire ...parce que ces étudiantes s'en vont ou au secrétariat ou commis de bureau, puis je pense que c'est très important qu'elles maîtrisent bien leur français.*

Cette adaptation rencontre cependant quelques obstacles. D'une part, les élèves répondant aux mêmes examens que ceux et celles de l'enseignement général, le contenu des cours doit être, lui aussi, similaire. D'autre part, des élèves des deux secteurs précités peuvent constituer un même groupe (cas chez deux enseignants); comment alors adapter l'enseignement pour ceux ou celles du professionnel long? En d'autres termes, tous font voir que le contenu est construit avant tout pour les élèves de l'enseignement général:

> *J'ai pas l'impression que les programmes ont été faits en fonction d'une clientèle comme le professionnel; il est fait au niveau du Général. C'est certain que lorsqu'on arrive au professionnel, ça nous crée un petit problème d'adaptation; on est vraiment obligé de bâtir sur place, se servir peut-être des thèmes de départ, mais vraiment trouver une façon d'activité d'apprentissage ou d'approche bien différente. Bien souvent, leurs besoins ne se retrouvent pas dans les programmes officiels.*

Pour trouver l'aide dont ils ont besoin, ces enseignants du professionnel long comptent sur les réunions pédagogiques: "On se communique nos préparations de cours, nos documents, on se donne des trucs".

Les démonstrations magistrales ne captivant guère les élèves du professionnel long et le travail d'équipes pouvant, dans certains groupes, ouvrir la porte à l'indiscipline, les enseignants optent pour "les faire travailler le plus possible seuls".

> (Groupe de garçons) *A deux ça va, mais à trois c'est le bal.*
>
> (Groupe de garçons) *C'est rare qu'on est capable de donner un cours où on explique à tout le monde qui dure plus d'un quart d'heure.. ...c'est sûr* (le cas échéant) *qu'on les trouve endormis; on a beau user de toutes sortes de trucs pour les réveiller, puis essayer d'être drôle, non, ça entre par une oreille puis ça sort par l'autre.*

Mentionnons cependant qu'un enseignant d'enseignement moral ou religieux utilise la dynamique de groupe avec échanges et tables rondes.

* * *

En voie pratique, les enseignants sont satisfaits du contenu du cours et du matériel disponible; ils sont bien adaptés aux élèves. Ceci ne signifie pas que les cours soient plus simples ou plus faciles, mais les enseignants considèrent les élèves comme "aussi intelligents" que d'autres et il s'agit de découvrir leurs "richesses". Au contraire, les enseignants du professionnel court soulignent l'incertitude du programme et le manque de matériel didactique; néanmoins, comme en voie pratique, ils tiennent à ce que les élèves acquièrent une débrouillardise dans les matières concernées. Ils considèrent eux aussi que les élèves "sont parfaitement capables de comprendre ça", mais toujours comme les précédents, ils doivent y aller plus lentement, donner beaucoup d'explications. Au professionnel long, les enseignants éprouvent quelques difficultés

à centrer la matière sur les intérêts professionnels des élèves: les examens sont les mêmes qu'en enseignement général et certains groupes rassemblent des élèves de ces deux secteurs. Finalement, quel que soit le secteur, les enseignants privilégient surtout le travail individuel en classe.

3.4.2 L'évaluation

Tous les examens des élèves de la voie pratique sont construits par leurs enseignants et ces derniers se montrent satisfaits d'une telle politique:

> *La commission scolaire je la trouve assez souple, très ouverte, c'est un point positif pour la commission scolaire, c'est qu'elle laisse au professeur la possibilité de préparer ses examens.*

Au professionnel court cependant les examens de juin en français viennent de la commission scolaire. Les élèves du professionnel long ont pour leur part, dans les matières de base, les mêmes examens que ceux et celles de l'enseignement général en décembre et en juin; les premiers sont de la commission scolaire, les seconds du ministère. Dans ces deux cas, les enseignants jugent les examens trop difficiles et mal adaptés aux intérêts professionnels des jeunes.

Outre les examens officiels que nous venons d'indiquer, les enseignants en construisent d'autres durant l'année. L'objectif commun qu'ils recherchent alors est celui d'encourager, de mettre l'élève devant la possibilité d'un succès, "...leur conserver l'espoir de réussir". Afin de concrétiser ce but, trois moyens sont pris. Le premier, que l'on retrouve plutôt chez ceux de la voie pratique, consiste à privilégier l'effort:

L'étudiant doublera seulement s'il n'a pas de rendement, par paresse; ceux qui sont pas capables, pas capables méritent de monter.

Le second, principalement mis de l'avant par les enseignants du professionnel long, vise l'élimination des questions trop difficiles:

Tu peux pas être trop raide dans les examens, faut pas que tu demandes des questions trop difficiles.

Le troisième moyen, commun à tous les enseignants, est de bannir les basses notes. Ils s'appuient sur l'intérêt des élèves pour une pondération élevée:

(Groupe de la voie pratique) *Eux-autres ils aiment bien ça une note... c'est ça qui les ambitionne... Dans le quatre-vingts, ça ça fait toujours plaisir.*

(Groupe du professionnel court) *Premières questions: Ca comptes-tu? Comment tu m'as mis?*

(Groupe du professionnel long) *Je pense que c'est important d'abord pour ne pas les décourager. Si je vois qu'elles ont plus ou moins compris la matière, souvent je ne fais pas compter le test, ...ça me donnera rien puis ça leur donnera rien; ça va être beaucoup plus décourageant qu'autre chose.*

Cette dernière politique, aux dires de deux enseignants de la voie pratique, ne doit pas être confondue avec l'idée de compétition entre élèves: "Essayer de faire disparaître toute notion de compétition les uns avec les autres".

Les enseignants de la voie pratique sont ceux qui insistent le plus sur cet objectif d'encouragement:

Il faut qu'il (l'élève) apprenne à réussir ses échecs; c'est être capable de montrer à l'enfant que malgré l'échec

qu'il a eu dans telle ou telle matière, il y a eu quand même possibilité de progrès... montrer à l'enfant l'effort et le temps qu'il a investis, que le succès va venir au fur et à mesure qu'il va pouvoir l'atteindre.

De plus, les autres enseignants, et peut-être davantage ceux du professionnel long que du professionnel court, désirent vérifier les connaissances acquises afin de préparer leurs élèves aux examens officiels.

Peu importe le secteur, les enseignants font des contrôles régulièrement; après chacune des sections ou bien à chaque cycle et demi. Notons quelques différences. En voie pratique des enseignants utilisent l'auto-évaluation pour rendre l'élève plus sensible à son propre développement, ils lui présentent des questions à choix multiples ou bien des occasions de s'exprimer "à sa façon, à sa manière". Au professionnel court, les enseignants sont plus réticents à l'utilisation de questions à choix multiples; les élèves ont plus de possibilités de tricher et "...c'est des élèves botcheux; s'ils répondent par une lettre, y liront même pas la question. Ils répondent au hasard". Un enseignant du professionnel long parle lui aussi de copiage dans ses groupes (de garçons). Dans ce dernier secteur, les enseignants disent approcher le plus possible le contrôle du moment où une notion est enseignée, afin que les élèves s'en souviennent davantage; souvent quinze minutes d'étude précèdent le test. Ils établissent aussi une progression des difficultés, songeant à l'encouragement de l'élève, sans oublier la réalité de l'examen de fin d'année. Par ailleurs un enseignant du professionnel long dit que lorsqu'il donne des exercices à ses élèves, leur rendement est supérieur s'il les corrige personnellement:

Si je leur dis: vous allez faire tel exercice, puis je vais venir vous voir, je vais corriger chacun, à ce moment

là, ils se forcent plus parce qu'ils savent que je vais voir leur réponse. Si j'ai le malheur de dire: on corrige ensemble, ils attendent que l'heure passe.

* * *

Les enseignants de la voie pratique sont les seuls à construire tous les examens de leurs élèves. Dans les deux autres secteurs, les enseignants ne sont pas satisfaits des examens de la commission scolaire ou du ministère; ils ne sont pas assez bien adaptés aux intérêts professionnels des jeunes. Dans toutes les évaluations qu'ils font eux mêmes, les enseignants des trois secteurs cherchent avant tout à encourager les élèves; ceux de la voie pratique peut-être un peu plus que les autres. Ceux du professionnel court et du professionnel long cherchent aussi à vérifier les connaissances acquises; est-ce pour cette raison que chez eux le contrôle paraît plus contraignant (éviter la tricherie, les "forcer" à faire les exercices)?

3.4.3 Les interventions disciplinaires

Nous aborderons successivement les formes que prennent les interventions disciplinaires des enseignants, les règlements qui retiennent plus particulièrement leur attention et l'importance qu'ils accordent aux interventions disciplinaires selon les secteurs.

La forme d'interventions disciplinaires que prennent les enseignants des types III et IV leur est commune. Ils insistent sur l'établissement d'une "relation d'amitié" ou de "franchise réciproque" entre eux et leurs élèves. Pour l'atteindre, ils usent de compréhension, personnalisent les règlements, jasent avec les élèves, leur

permettent de les tutoyer, en un mot: "Faut qu'il y ait beaucoup de communication avec le professeur, faut qu'il y ait un climat amical". Plusieurs détails illustrent ces actions;

> (Groupe de la voie pratique) *Il y a des règlements que tu peux pas appliquer à certains enfants.*
>
> Dans un groupe du professionnel court l'enseignant termine cinq minutes avant la cloche. Ceci permet aux garçons d'une part de rassembler livres et dictionnaires qui demeurent dans le local et d'autre part de se détendre. Si le cours continue jusqu'à la dernière minute, "*ils sont comme des énervés*".

Deux enseignants, l'un en voie pratique, l'autre au professionnel long, marient cette approche à la dynamique de groupe: "C'est vraiment une discipline qui est une concertation avec le groupe". Deux autres enseignants, l'un au professionnel court et l'autre au professionnel long, s'écartent de cette forme d'interventions disciplinaires:

> *Il paraît que je suis très sévère.*
>
> *C'est des étudiants* (du professionnel court) *qui marchent pas mal par la crainte.* ...(il faut) *les occuper davantage.*

Les interventions de ces enseignants portent dans l'ensemble sur les mêmes règlements, peu importe le secteur de leurs élèves. Ils surveillent le plus possible le langage et les sacres, tiennent compte du "savoir-vivre", des "bonnes manières", de "la tenue", et ils voient à la ponctualité des élèves et de leurs travaux. Ils insistent aussi sur le respect d'autrui, du bien d'autrui (y compris celui de l'école); remarquons que

l'enseignant qui travaille auprès d'un groupe de filles du professionnel long parle plus précisément de "la délicatesse les unes envers les autres". Seul cet enseignant et ses confrères du même secteur se plaignent de problèmes d'absence.

Il est difficile d'avancer que l'importance des interventions varient selon l'appartenance des élèves à la voie pratique, au professionnel court ou au professionnel long, puisqu'à l'intérieur même de ces secteurs les enseignants relèvent des différences. Est-ce une question d'âge?

> *Dans les voies 100 ça arrive plus souvent* (d'intervenir) *qu'en 300 ou 400.*

Est-ce une question de sexe?

> (Professionnel long, garçons) *Ca demande de la patience, ça demande énormément de patience. Ca nous demande énormément d'efforts.*
>
> (Professionnel long, filles) *C'est le groupe où je n'ai pas de discipline à faire, je n'ai vraiment pas de discipline.*

Est-ce une question d'espace?

> *Au secteur professionnel court* (garçons) *la discipline est beaucoup plus difficile. D'abord, ils sont pas nombreux puis ils sont dans de grands locaux; ...on se perd là-dedans. Ils ont l'impression d'être dans une grande salle de jeu.*

Ajoutons en terminant que ces dix enseignants ne recourent qu'exceptionnellement aux interventions du directeur, en matière de discipline; ils le font lorsque les cas débordent leur autorité (vol, bris, etc.).

* * *

Dans l'ensemble, les relations humaines servent d'assises aux enseignants des types III et IV dans leurs interventions disciplinaires. Par ailleurs, les manquements à la discipline auraient trait aux mêmes règlements dans les trois secteurs et l'importance des manquements pourra varier à l'intérieur même de chacun des secteurs selon l'âge ou le sexe des élèves et selon le local utilisé.

3.4.4 L'encadrement des élèves

Nous ferons état ici des propos des enseignants sur le tutorat, les stages, les sorties ou les activités, la récupération, et sur le support demandé aux professionnels non enseignants.

Comme nous l'avons déjà souligné, les quatre enseignants de la voie pratique sont tuteurs d'élèves de même secteur et les deux du professionnel court le sont également d'élèves de leur secteur. Un seul des quatre autres l'est aussi, mais d'élèves de l'enseignement général. Tous prennent cette tâche comme une occasion privilégiée d'établir un contact personnel avec chacun des élèves concernés. Ils aiment à les rencontrer individuellement, les mettent à l'aise, fument parfois ensemble, jasent. Bien sûr on rencontre avant tout l'élève parce que celui-ci a des problèmes d'apprentissage, de comportement, de discipline ou, plus spécifiquement pour ceux de la voie pratique, des problèmes d'ordre "socio-affectif" ou "émotionnel", mais on peut aussi le rencontrer pour le féliciter:

> (Professionnel court) ... *des fois c'est du positif, un étudiant qui s'est amélioré, à ce moment-là ça nous permet de rencontrer l'étudiant puis de lui dire.*

Valorisant particulièrement le tutorat, ceux de la voie pratique et du professionnel court demandent qu'ils puissent y consacrer plus de périodes:

> *Je trouve vraiment dommage que la commission scolaire ne puisse pas permettre à un prof., pour l'adaptation scolaire, d'éliminer ses surveillances... puis de concentrer ses énergies au tutorat, à la rencontre des parents.*

Par ailleurs, et bien que ce ne soit pas une tâche imposée, seuls les enseignants de la voie pratique disent s'être intéressés de très près aux stages de leurs élèves. L'un d'eux a même entrepris des démarches personnelles auprès de la direction afin que chacun des siens puissent avoir un endroit désigné pour faire son stage.

Des enseignants des trois secteurs ont organisé des sorties ou des activités; ils en parlent sous l'angle de la participation ou de l'intérêt des élèves. En voie pratique certains affirment qu'il est difficile de faire participer plus de la moitié ou plus des deux tiers du groupe, et cela, même si l'activité est faite spécialement pour eux. Par contre, pour un autre enseignant qui parle d'un camp de plein air s'étendant sur deux ou trois jours: "C'est le couronnement de l'année... les élèves sont très intéressés à ça. Malheureusement, ajoute-t-il, on en a de moins en moins l'opportunité parce que les budgets sont coupés". Ils savent que ces sorties leur demandent beaucoup d'efforts, mais ils en conservent un bon souvenir: "Ca (un voyage) ça avait été merveilleux, bien dur par exemple". Un enseignant déclare que plusieurs élèves du professionnel court "...ont préféré un congé chez eux" à la visite d'une usine d'automobile; ceci ne l'a pas surpris puisque pour une année antérieure où il avait organisé, une telle visite, conjointement avec un professeur de mécanique,

seulement le tiers des élèves avait été présent. Au professionnel long, les enseignants sont plus positifs; les sorties suscitent l'intérêt des élèves, accroissent la motivation pour leur cours et améliorent la communication avec les élèves:

> *Elles ont trouvé ça extraordinaire, elles ont aimé ce film-là, y'en n'a pas une qui s'est ennuyée. Même que j'ai eu plus de feed-back positifs de ces filles-là que d'autres groupes* (de l'enseignement général)... *Ça les incite parce qu'elles aussi vont faire du théâtre l'an prochain.*

> *J'ai constaté qu'il y avait des gens qui ne me disaient jamais un mot, puis après ça* (une sortie) *c'était plus facile.*

Seuls deux enseignants, l'un du professionnel court et l'autre du professionnel long, ont parlé de récupération. Le premier mentionne que celle-ci prend parfois figure de dialogue:

> *Souvent c'est plutôt une conversation avec le ou les étudiants. ...La récupération en P.C. ça peut se changer en tutorat... il avait peut-être besoin de parler.*

L'autre enseignant se plaint de ce que les filles du professionnel long n'y viennent pas ("J'ai jamais manqué de pupitres") à moins qu'il ne les invite nommément.

Soulignons ici l'importance essentielle du support des professionnels non enseignants. Nous avons déjà montré que dans leur tâche d'enseignement, les enseignants de la voie pratique demandaient les services de ces professionnels. Pour la tâche d'encadrement, les enseignants du professionnel court et du professionnel long se joignent aux précédents et ils disent entretenir des "relations "excellentes" avec le travailleur social, le psychologue, le conseiller en orientation, et plus spécifiquement pour ceux de la voie pratique, avec l'orthopédagogue et le responsable des stages.

Tous considèrent cet appui comme "très efficace" pour leurs élèves, et les enseignants de la voie pratique et du professionnel court requièrent plus souvent cette aide;

> *Quand j'ai enseigné aux V.P. et aux P.C. je travaillais beaucoup plus avec eux que maintenant; j'en avais plus besoin, y'avait des cas spéciaux, des cas de classement mal fait. ...Au Général, c'est très rare. ...On sent qu'ils sont très occupés par les V.P. et les P.C.; le boulot à temps plein est là.*

Comme le mentionne cet enseignant, les professionnels non enseignants "sont très occupés" et c'est l'avis de tous; ils n'hésitent pas à prêter main forte, malgré qu'ils soient débordés. Qu'adviendra-t-il de ce support si des postes sont abolis?

> (Voie pratique) *Ils ont beaucoup de boulot à faire; quand je fais affaire à eux, ils savent que c'est urgent et ils s'arrangent pour être disponibles.*
>
> (Professionnel long) *Ils devraient aider davantage; y'a tellement de gens qui en ont besoin.*
>
> (Professionnel long) *Il faut dire qu'ils* (les conseillers en orientation) *sont débordés; on leur demande un travail qui est inhumain; il y en a deux pour le nombre d'étudiants qu'il y a ici, puis même on parle d'en enlever un pour l'année prochaine; il faut vraiment qu'ils répondent aux urgences.*

Soulignons aussi, par rapport à l'encadrement, que les enseignants de la voie pratique paraissent plus enclins à s'appuyer mutuellement:

> *Quand un autre prof des Voies organise quelque chose, on va lui donner notre aide parce que c'est l'ensemble du groupe qui va en profiter.*

* * *

Voulant privilégier les relations personnelles avec les élèves, ils se servent du tutorat pour y arriver; le tuteur n'est pas seulement celui qui remet les bulletins ou celui qui règle les problèmes, mais aussi celui qui félicite, qui encourage. Les stages, selon les enseignants de la voie pratique, constituent une autre occasion de s'intéresser aux élèves; de la même façon les activités ou les sorties (malgré le peu de participation au professionnel court et la participation mitigée en voie pratique) permettent non seulement d'acquérir des connaissances (prof. court et prof. long) mais aussi de développer des relations interpersonnelles. La récupération peut aussi être un moyen de favoriser la communication. Par ailleurs, tous les enseignants, et plus particulièrement ceux de la voie pratique et du professionnel court demandent régulièrement l'aide de professionnels non-enseignants; celle-ci est essentielle pour leur travail et ils redoutent les coupures budgétaires.

3.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique...

Nous rassemblons dans cette section les propos des enseignants sur les intérêts et les aptitudes scolaires des élèves, leurs aptitudes individuelles, leur comportement en classe, leur avenir, leur situation familiale et sur les facteurs qui ont joué dans leur classement.

3.5.1 ...à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires

La comparaison des propos des enseignants fait apparaître l'existence d'une certaine ressemblance entre les élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long: la plupart ont de la difficulté dans les matières de base et préfèrent les matières professionnelles.

En voie pratique, "si on leur demande (aux élèves) de se concentrer continuellement sur une matière académique, ils seront pas tellement disposés à travailler". Plus spécifiquement, le français, pour plusieurs, est véritablement "leur bête noire", tant en lecture qu'en écriture:

> *Je les ai fait lire beaucoup cette année parce qu'ils ont à lire beaucoup dans les garages, en menuiserie, puis ils ont bien de la misère, puis ils se comprennent quasiment pas; quand t'hésites beaucoup, tu comprends pas ce que tu lis... Quand ils arrivent pour mettre une phrase, c'est là qu'ils ont de la misère; d'abord, ils écrivent au son....*

Par contre, dans les matières professionnelles, leur intérêt est plus élevé; est-ce dû aux matières en elles-mêmes, ou parce que celles-ci se situent dans un univers concret?

> (En menuiserie) *L'apprentissage pour les enfants en adaptation scolaire était plus concret et les élèves étaient en meilleure situation pour évaluer leur succès immédiat que sur le plan académique. J'ai l'impression aussi que les enfants étaient plus heureux.*

Des enseignants avancent aussi qu'indépendamment de l'objet (matière de base, matière professionnelle) ces élèves sont prêts à s'intéresser, que tout est dans l'approche pédagogique:

> *...lorsqu'ils ont conçu que l'on s'adresse à leur intelligence, puis que jusqu'à date... on les a considéré souvent comme des perroquets, à leur faire apprendre des formules mathématiques par coeur, leurs tables de multiplication, leurs règles de grammaire, puis si t'es pas capable d'apprendre ça t'es une cruche; c'est ça l'image qu'ils ont de l'école. ...La trille avec ces enfants là, c'est quand ils commencent à découvrir qu'ils sont capade faire quelque chose avec leur tête.*

Les autres enseignants de la voie pratique font chorus pour souligner que les difficultés scolaires des élèves ne sont pas d'apparition récente, qu'"ils n'étaient pas capables de suivre leurs cours à l'élémentaire" et que finalement, pour eux, l'école c'est l'échec:

> *Ils ont en grande partie, puis en majorité, toujours eu affaire à des échecs, surtout le plan scolaire; pour eux l'école est un endroit où ils n'ont pas réussi; ils n'ont pas réussi parce qu'ils n'ont pas été compris et par l'école et par le milieu familial.*

Les enseignants qui travaillent ou ont travaillé auprès des garçons du professionnel court affirment que "la première motivation" de ceux-ci repose sur les cours professionnels. Ainsi, ils ne "sont pas intéressés" par les matières de base; ils y prennent alors figure de "botcheux" et les enseignants doivent les motiver continuellement, entre autres par la pondération des exercices demandés. En fait, les échecs que connaissent les élèves dans ces matières ne reposeraient pas sur une incapacité -"C'est pas qu'ils sont pas capables de faire un cours spécialisé"- mais bien sur un manque d'intérêt. Celui-ci peut être plus spécifique aux matières de base et il repose alors sur leur croyance qu'ils n'en ont pas besoin pour l'apprentissage de leur métier; ou bien il peut être beaucoup plus global: "C'est des étudiants qui n'aiment pas l'école"; leur peu de participation aux activités organisées appuie à sa façon cette dernière possibilité:

> *Ils sont très difficiles à embarquer. Puis c'est drôle parce que ces étudiants-là ils chialent; ils disent: On n'a pas d'activités. On organise, puis ils participent pas trop.*

Comme pour les deux secteurs précédents, les enseignants croient que les garçons du professionnel long sont plus intéressés par leurs cours de formation professionnelle:

> *Sur le plan des ateliers j'imagine que la recherche est plus facile... s'ils ont des choses à voir dans des volumes de la bibliothèque qui concernent la mécanique, là ils sont intéressés, puis ils vont être débrouillards, mais sur le plan du français...*

Et effectivement, sans aborder leurs intérêts et leurs aptitudes vis-à-vis de l'ensemble des matières de base, les enseignants parlent beaucoup du français. Comme pour les élèves de la voie pratique, il s'agit encore là de "leur grosse bête noire";

cependant les difficultés se situent surtout au niveau de l'écrit -composition, orthographe et grammaire- et aussi bien pour les garçons que pour les filles.

> (Groupe de garçons) *J'ai été bouleversé qu'un enfant, la plupart, jusqu'à Noël, la seule chose c'est essayer de tenter de réussir à former un paragraphe. Et j'ai pas réussi; c'est venu après. La seule chose que j'ai réussi avant Noël c'est de maîtriser une phrase.*
>
> (Groupe de filles) *C'est un peu ironique, mais les étudiantes qu'on a dans ces classes là* (secrétariat) *sont habituellement très faibles en grammaire. Alors qu'elles devraient être très bonnes, elles sont très faibles.*

De plus, cette faiblesse en français a conduit plusieurs élèves à dévaloriser leurs possibilités:

> (Groupe de garçons) *...leur gros problème, c'est les fautes; ils nous répètent ça tout le temps: Moi je suis pas capable, moi je fais des fautes, je suis pas capable de composer, je fais des fautes, je ne sais pas écrire.*

Les élèves de l'enseignement général -et plus spécifiquement ceux des voies régulières et enrichies- sont ceux qui semblent les plus intéressés au français; ils y évoluent avec plus de motivation, de curiosité et de facilité:

> *Sont plus intéressés, ils embarquent plus, puis ils vont chercher, ils espèrent pas avoir une réponse du professeur, ils espèrent avoir une explication, puis si c'est pas suffisant, ils vont aller chercher dans leur grammaire ou leur dictionnaire. ...*(Aux voies régulière et enrichie) *on sent qu'il y a un travail qui se fait, ça mijote même si on ne leur donne rien à faire à la maison, ils y pensent, mais 412* (voie allégée suivie par ceux et celles du professionnel long) *ils n'y pensent même pas.*

* * *

Les élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long auraient tous des problèmes dans les matières de base. En voie pratique des enseignants expliquent cette situation soit par une difficulté des élèves à se situer dans un univers abstrait ou bien parce que les approches pédagogiques antérieures ont été impuissantes à développer leurs possibilités intellectuelles. Au professionnel court il s'agit d'un désintérêt des élèves vis-à-vis de la matière ou plus globalement en regard de l'école plutôt que d'une incapacité personnelle. Toutefois, comme le précise un enseignant du professionnel long, les élèves en sont conduits à dévaloriser leurs aptitudes pour les matières de base; cela doit être d'autant plus vrai pour les élèves de la voie pratique dont les problèmes scolaires remontent au début de l'enseignement primaire.

3.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles

Les enseignants, peu importe le secteur de leurs élèves, distinguent deux catégories d'aptitudes individuelles: celles qui supportent ou entravent les aptitudes scolaires et d'autres liées à la sociabilité.

En voie pratique les enseignants disent que leurs garçons ont de la difficulté à se concentrer plus de dix ou quinze minutes consécutives, qu'"ils ne prennent pas conscience aujourd'hui de la portée de ce qu'ils font présentement" et "qu'ils vivent au jour le jour", sans planification. En revanche, "quand le côté d'ordre émotionnel est solutionné avec eux autres, vous pouvez leur montrer n'importe quoi". N'est-ce pas parce qu'ils "sont aussi intelligents que d'autres?" L'un des enseignants soutient que cette intelligence n'est pas différente de celle des autres élèves:

> *Puis qu'on arrête de leur dire vous autres votre intelligence vous l'avez dans les doigts, on va vous envoyer faire de la menuiserie, ou vous envoyer balayer, mais sur le plan académique, n'y pensez pas, vous n'êtes pas pareils comme les autres, vous n'êtes pas des intellectuels.*

Sur le plan de la sociabilité, on ne donne à ces garçons que des qualités; ils sont "attachants", "très, très, très francs", débrouillards pour aider quelqu'un en difficulté, ou pour organiser une excursion entre copains, pas rancuniers et ils possèdent "un coeur épouvantable".

Les enseignants qui travaillent ou qui ont travaillé auprès des garçons du professionnel court s'accordent sur les caractéristiques suivantes. Comme pour ceux de la voie pratique, ils ne peuvent se concentrer une heure entière sur du français:

"au bout de cinq minutes on les a perdus". Conséquemment, les enseignants doivent s'y adapter: "On jase du travail au début, on fait faire le travail et à la fin on jase du travail, et on se permet d'en sortir". De plus, toujours en ce qui concerne cette matière, ils "n'ont pas tellement le goût de l'effort". Sur le plan de la sociabilité tous s'accordent à dire que ces garçons sont "très attachants" et "très reconnaissants".

> *Mais c'est quand même du côté social des enfants qui sont très attachants, puis qui restent attachés à leurs professeurs, même si le prof. n'a pas enseigné une matière qu'ils aimaient... ils vont s'attacher à la personne puis pour longtemps.*
>
> *On rencontre ces étudiants une année après puis ils nous appellent "Monsieur" gros comme le bras... Ils gardent un bon souvenir de leur professeur.*

Dans les cours de français, les filles du professionnel long semblent avoir une meilleure concentration que les élèves précédents: "Une heure de travail ça les fatigue pas". Les garçons cependant. font "leur travail machinalement, sans le comprendre"; ils apprennent par "mémorisation" plutôt que par "compréhension". Par ailleurs, filles et garçons sont attachants et modestes et les premières ne se montrent pas dénuées d'imagination:

> (Groupe de filles) *Leur simplicité, leur façon d'échanger, moi je les trouve extraordinaires; je leur ai fait signer mon album des finissants; elles m'ont écrit des choses qui me font monter les larmes aux yeux... Y'en a qui ont simplement signé une petite fleur à côté, j'ai eu quelque chose de personnel de chacune.*
>
> (Groupe de garçons) *Ils sont mêmes attachants; ils se prennent pas pour d'autres.*

* * *

Seules les filles du professionnel long échappent à la difficulté de se concentrer durant les cours qu'éprouvent les garçons de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long. De plus, les garçons de la voie pratique manquent d'aptitudes à planifier, ceux du professionnel court ne fournissent pas les efforts requis et ceux du professionnel long font leur travail machinalement, sans le comprendre. Si toutes ces caractéristiques entravent la réussite scolaire des élèves, les enseignants relèvent néanmoins pour les garçons comme pour les filles de tous les secteurs des qualités de sociabilité. Ils soulignent plus précisément la débrouillardise des garçons de la voie pratique.

3.5.3 ...à l'égard du comportement en classe

L'ensemble des enseignants font ici un rapport entre l'image dévalorisante qu'auraient d'eux-mêmes les élèves de la voie pratique et du professionnel court, et leur comportement en classe. De plus, l'esprit de groupe semble plus présent chez les élèves de ces deux secteurs que chez ceux du professionnel long.

A l'école, les élèves de la voie pratique "se considèrent comme des pas bons". Leur classement dans ce secteur peut ne pas être étranger à ce sentiment:

> *Beaucoup d'enfants se pensent lorsqu'ils sont classés dans ce groupe là comme des étudiants à part, donc malades, peut-être fous, ils ont à subir et à vivre un complexe d'infériorité. S'ils réussissent à s'en débarasser, ça prend du temps.*

Conséquemment, ils "n'ont pas de confiance en eux-mêmes" et ils développent de la méfiance vis-à-vis de l'attitude de l'enseignant à leur égard:

Chez ces élèves là, ils ont un sens inouï de vérifier l'amour, l'amitié, l'affection ou la relation vraie que vous avez avec eux, ou la fausse.

Concrètement deux types de comportement différents peuvent régner dans les groupes: soit une atmosphère calme où les élèves ont tendance à être "gênés" ou bien une atmosphère "plus bruyante que dans d'autres classes" où les élèves "débordent d'activités".

En tant qu'élèves, les filles et les garçons du professionnel court ne s'estiment guère d'une façon beaucoup plus élevée:

Les filles se sentent dévalués, parce que souvent elles avaient doublé leur secondaire II, doublé leur secondaire III pour plusieurs, puis elles se sentaient ballottées, mal vues.

(Groupe de garçons) Eux autres vont dire: c'est pas pareil, nous autres on est fous.

Le comportement des garçons du professionnel court (nous n'avons ici que des groupes de garçons) ne vient-il pas appuyer cette distinction qu'ils ressentent? Premièrement, il y a un renforcement de l'esprit de groupe: "Puis individuellement ils sont bien corrects, ...mais en groupe" ou bien "C'est en gang qu'ils sont forts". Deuxièmement, cette cohésion va dans le sens du chahut:

Ca fait des classes où les étudiants se promènent pas mal, les bureaux changent de place.

Dans leur comportement, ce qu'ils aiment c'est s'agacer, se provoquer, se tirailler, c'est vraiment un comportement qui est différent du Général.

Au professionnel long, les garçons comme les filles paraissent plus dociles qu'au professionnel court: "au moins ils

écoutent". Si les enseignants parlent d'indiscipline dans les groupes de garçons, ces reproches s'adressent davantage à quelques individus qu'à l'ensemble du groupe:

> *Y'a toujours des chefs dans le groupe qui vont monter toutes sortes de bateaux exprès pour nous agacer, pour nous rendre à bout, nous énerver jusqu'à ce qu'on perde le contrôle de nous-mêmes...*

* * *

Retenons ici que le comportement des élèves de la voie pratique est influencé par l'image négative que projette sur eux le système scolaire. Par ailleurs, il semble que l'esprit de groupe soit présent davantage chez les garçons du professionnel court.

3.5.4 ...à l'égard de l'avenir

Nous n'avons ici que les propos des enseignants sur les aspirations des garçons du professionnel court et du professionnel long.

Au professionnel court si les garçons ne songent pas à poursuivre leurs études de façon régulière est-ce tout simplement que "la motivation personnelle leur a manquée" ou bien parce qu'ils "ont hâte d'aller travailler"? A cela s'ajouterait une contrainte du groupe; ils hésitent à se séparer de leurs pairs:

> (Ne veulent pas étudier dans un lieu trop éloigné de leur résidence) *parce que c'est difficile pour eux de se détacher du groupe. Ils répugnent à faire ça parce que c'est des gens qui aiment vivre en gang...*

Néanmoins, certains s'inscriront aux cours du soir et "ordinairement ils se débrouillent assez bien dans la vie, ils se sont trouvé de l'emploi, puis ça fonctionne bien".

Au professionnel long les enseignants se montrent tout aussi optimistes: "C'est des gens (les garçons) qui s'organisent, ils sont très débrouillards". Un certain nombre trouverait même un emploi avant la fin de leur cours, et, à la différence peut-être des précédents ceci les motiverait encore davantage à le compléter.

3.5.5 ...à l'égard de la situation familiale

D'après les enseignants, le contexte familial n'est pas toujours propice à supporter l'élève dans son cheminement scolaire. De plus, dans les secteurs de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long, les enseignants remarquent des parents déçus par les échecs et le classement de leur enfant et qui prennent même figure de démissionnaires. Par contre, d'autres parents persistent à s'intéresser à la formation scolaire de leur enfant.

Les enseignants de la voie pratique sont les seuls à parler explicitement des problèmes familiaux de leurs élèves. Ceux-ci "arrivent en classe désorganisés, perturbés avec les divorces, toutes les déceptions de l'adulte". C'est en quelque sorte "les problèmes de la famille qui s'en viennent à l'école". Au professionnel court et au professionnel long on affirme que la source la plus fréquente de difficultés c'est: "La maison, la maison avec les parents". Mais pour ces deux secteurs, nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas plutôt d'un manque d'accord

entre certains parents et les enseignants sur l'importance de l'école dans la vie de l'adolescent(e):

> *Je m'aperçois que les parents des gens de commerce* (prof. long) *ou l'E.P.S.C.* (prof. court) *motivent plus facilement les absences. Un nombre de parents pardonnent plus facilement que leurs enfants soient absents ou ils en ont besoin beaucoup plus souvent à la maison que les groupes du Général: Je l'ai gardé à la maison pour m'aider. Je l'ai gardé pour travailler à notre commerce. Je l'ai gardé pour travailler à notre garage.*

La remise des bulletin sert d'indicateur aux enseignants sur le support des parents. De façon générale, peu de parents viennent à cette occasion les rencontrer; moins du quart ou la moitié en voie pratique alors que "du côté du professionnel long puis du professionnel court c'est ridicule, on est là pour rien". Trois motifs, aux yeux des enseignants, peuvent expliquer cette situation:

1) la honte:

   Les parents de ces enfants là (en voie pratique) *sont gênés de pénétrer dans l'école; ils ont honte souvent.*

   Je pense que les parents ont honte; la plupart du temps les parents acceptent pas que leurs enfants soient au professionnel long ou au professionnel court; ils auraient voulu mieux.

2) *parce qu'ils travaillent;*

3) les parents *"vont surtout voir les professeurs des ateliers; ils ne viennent pas pour les matières académiques".*

Les première et troisième explications n'attesteraient-elles pas que l'origine sociale joue un rôle dans l'attitude des parents? Si certains considèrent "honteux" que leur enfant suive un enseignement technique, d'autres "ont toujours voulu que leur fils

soit mécanicien"; à l'enseignant de la voie pratique qui demandait aux parents de surveiller les travaux de leur enfant "en académique", ceux-ci ont répondu:

> *Il fera pas un notaire; il veut aller en mécanique, il est bien mieux en mécanique qu'en académique.*

Soulignons aussi qu'à la remise des bulletins, les parents "qui viennent, c'est tout le temps ceux que l'étudiant a un certain rendement".

Par ailleurs, plusieurs enseignants racontent qu'ils ont communiqué par téléphone avec des parents. Ils affirment tous avoir obtenu dans ces cas, leur collaboration. En voie pratique et au professionnel long on remarque des enseignants qui n'appellent pas pour se plaindre des comportements et du rendement des élèves, mais tout à l'opposé afin de communiquer aux parents les bons côtés de leur enfant:

> (En voie pratique) *Ca m'arrive souvent de communiquer avec les parents ou de les rencontrer à l'école pour leur transmettre des choses positives que j'ai découvertes chez leur enfant, mais jamais, au grand jamais je n'appellerais un parent pour dire: ton enfant c'est un cancre.*
>
> (Au professionnel long) *Parfois les parents découvrent que son bonhomme ou sa bonne femme a des possibilités qu'ils n'avaient même pas pensées.*

Mentionnons aussi qu'en voie pratique un enseignant a déjà rendu visite à des parents, et un autre affirme qu'"il ne se passe pas une ou deux semaines sans qu'un ou deux parents m'appellent à la maison". Ceci nous amène à croire que les contacts entre parents et enseignants sont plus nombreux dans ce dernier secteur que dans les deux autres.

Même si des parents collaborent avec l'enseignant, même si des parents sont intéressés à la formation scolaire de leur enfant, les enseignants des types III et IV n'en indiquent pas moins que dans l'ensemble les familles des élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long ne supportent pas assez directement et indirectement leur enfant dans son cheminement scolaire. En voie pratique les problèmes scolaires de plusieurs élèves seraient en quelque sorte le prolongement de problèmes familiaux. Par ailleurs, des parents des trois secteurs seraient portés à privilégier la formation professionnelle; les enseignants des matières de base bénéficieraient donc moins du support parental. Enfin, au professionnel court et au professionnel long des familles propriétaires de petites entreprises auraient besoin du travail de leur enfant ce qui peut entraîner des absences à l'école.

Retenons aussi que des enseignants communiquent aux parents les aspects positifs ou les améliorations qu'ils ont remarqués chez leur enfant.

3.5.6 ...à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés en voie pratique ou au professionnel court

Pour ces dix enseignants, le classement des élèves en voie pratique ou en professionnel court, comme aussi en professionnel long, est tributaire de leur insuccès scolaire, plus spécifiquement dans les matières de base.

En voie pratique, les enseignants expliquent cependant ces échecs non pas par des inaptitudes intellectuelles, mais par des problèmes socio-affectifs: "C'est pas une question d'intelligence, c'est une question de préparation, d'ordre affectif".

Les enseignants considèrent comme facteur apparent du classement des élèves au professionnel court ou au professionnel long, le manque de motivation pour les matières de base et plus spécifiquement pour le français. Plusieurs devant leurs échecs n'auraient pas eu à exprimer une préférence dans ce classement; néanmoins, certains élèves y obtiendraient satisfaction soit par intérêt professionnel ou tout simplement parce que l'un de ces secteurs leur permet d'en terminer au plus tôt avec l'école:

> (A propos d'un garçon du professionnel court qui voulait devenir ouvrier comme son père) *Lui, son but c'était ça.*
>
> (Groupe de garçons du professionnel long) *Y'a quelques exceptions qui sont là par goût du métier qu'ils ont choisi.*
>
> (Groupe de filles du professionnel court) *Il y a plusieurs filles qui prenaient ça parce qu'elles étaient tannées d'aller à l'école.*

Par ailleurs, on peut déduire des propos des enseignants sur la situation familiale des élèves des trois secteurs que celle-ci joue un rôle, explicite ou implicite, dans l'orientation vers un secteur particulier.

3.6 Les principales caractéristiques de ces enseignant(e)s, les problèmes qu'ils(elles) soulignent et les améliorations proposées

Les enseignants des types III et IV insistent sur le support, sur les renforcements positifs qu'ils donnent aux élèves en difficulté d'apprentissage non seulement pour que ceux-ci acquièrent des connaissances, mais pour qu'ils développent toute leur personnalité. Les relations enseignant-élèves sont le moyen qu'ils privilégient afin de concrétiser cette aide et réaliser leur objectif.

L'orientation qu'ils adoptent transparaît de leur pratique comme de leurs représentations des élèves. Ainsi, le discours des enseignants comprend des traits qui tendent à valoriser leurs élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long, ou du moins qui évitent de les marginaliser. On ne met pas en doute les capacités intellectuelles des élèves, ni leurs aptitudes cognitives; on peut même se servir dans l'enseignement des "richesses" qu'ils ont acquises à l'extérieur de l'école. S'ils développent le sentiment d'être valorisés par leur enseignant cela peut atténuer leur manque de motivation dans les matières de base et réduire ainsi leurs problèmes scolaires. Sur ce chemin, les enseignants doivent combattre la représentation négative que les élèves ont d'eux-mêmes et qui s'est constituée notamment par des échecs répétés à l'école et souvent, pour ceux de la voie pratique, par leur classement. Précisons d'ailleurs que c'est dans ce secteur que les renforcements positifs sont le plus soulignés; cela n'atteste-t-il pas que ce sont les élèves de la voie pratique qui ont le plus de difficultés et qui se sentent le plus dévalorisés. Par ailleurs

les élèves des trois secteurs ne sont pas dénués de débrouillardise et on fonde sur celle-ci un certain optimisme concernant l'avenir. Les enseignants sont heureux aussi de trouver en ces élèves des individus pour qui les relations humaines comptent beaucoup; ils sont "attachants", reconnaissants, toujours prêts à aider. Toutefois, tous ces bons aspects, qu'ils attribuent aux élèves, n'empêchent pas les enseignants de souligner chez ceux-ci leur manque de motivation dans les matières de base et le chahut qu'ils y font -peut-être davantage au professionnel court-. Néanmoins les caractéristiques positives viennent appuyer un support moral des élèves. Voyons de plus près ce support.

Les enseignants des types III et IV insistent sur les encouragements qu'ils donnent à leurs élèves. Par exemple, l'évaluation est faite en privilégiant l'effort, plutôt que le rendement, les questions ne sont pas trop difficiles et la correction n'admet qu'exceptionnellement les basses notes. Par ailleurs, l'encadrement des élèves montre aussi que les enseignants n'hésitent pas à les encourager ou à les féliciter; ils communiquent même les améliorations aux parents.

Le support que les enseignants veulent donner aux élèves comporte d'autres dimensions qu'une aide morale. Plusieurs revendications vont dans ce sens. Citons en quatre.

Premièrement les enseignants qui ne sont pas rattachés à un secteur déterminé soulignent que le trop grand roulement dans la tâche des enseignants d'une année à l'autre, permet difficilement aux élèves du même secteur de bénéficier de l'expérience et des connaissances acquises par l'enseignant. L'enseignement des

matières de base, au professionnel court et au professionnel long notamment, devrait susciter plus d'importance qu'un simple "complément de tâche". Déçus, ils notent que "des fois on pense plus en fonction d'administration que de pédagogie".

Deuxièmement, les élèves de la voie pratique devraient jouir du support nécessaire s'ils désirent changer de secteur. Mais des enseignants hésitent à partager ce projet. Ainsi, leurs confrères de la voie régulière qui hériteraient de deux ou trois de ces élèves dans leur groupe n'auraient peut-être pas la formation ou l'expérience adéquates; ils manqueraient de temps pour individualiser leur enseignement et leurs relations, les élèves ne seraient plus dans de petits groupes et devraient être confrontés à des valeurs liées au rendement et sans doute aussi à la compétition Où en serait alors le support particulier que retrouvent les élèves dans la voie pratique?

Troisièmement, les enseignants du professionnel court et du professionnel long soulignent pour leur part le manque de support matériel; les premiers n'ont pas de programmes et les seconds disent que les leurs ne sont pas assez adaptés aux intérêts professionnels des élèves. De plus, dans ce dernier cas il est presque impossible pour les enseignants de faire personnellement cette adaptation si l'on songe qu'un même groupe peut réunir élèves du professionnel long et élèves de l'enseignement général, ou bien si l'on considère l'existence d'examens imposés, communs à ces deux secteurs. Il est même dit qu'une amélioration apportée à la programmation susciterait plus d'intérêt parmi les enseignants pour travailler auprès de ces élèves:

> *Le problème avec ces populations-là* (professionnel court) *c'est qu'on a rien, pratiquement rien au départ... V'a*

> *tellement peu de matériel que les gens n'ont pas le goût d'y aller; mais je suis certain qu'avoir du matériel, on y embarquerait de plein front.*

Quatrièmement, tous les enseignants et davantage ceux de la voie pratique insistent sur le support qu'apportent les professionnels non enseignants tant au niveau de l'enseignement que de l'encadrement des élèves. Conséquemment, ils s'élèvent contre les coupures de postes qui affectent ceux-ci et l'un d'eux demande que tous les "spécialistes de l'enfance inadaptée" unissent leurs efforts afin d'offrir un meilleur support à ces élèves:

> (Un enseignant de la voie pratique souhaite l'établissement d'...) *une équipe de spécialistes en enfance inadaptée qui se rencontre régulièrement pour faire face aux stratégies et aux difficultés que va créer aux élèves tout un système d'administration qui ne conçoit pas les problèmes humains puis les problèmes particuliers de l'enfance inadaptée, puis qui veulent tout centrer ça dans le même moule, puis normaliser tout, puis comptabiliser tout.*

Comme le mentionne l'enseignant dans la citation précédente, "les problèmes humains" doivent être pris en compte, et en cela il rejoint tous ses confrères des types III et IV pour qui les relations humaines, la communication avec les élèves sont une condition sine qua non pour supporter adéquatement ces élèves. Leur pratique l'atteste. Songeons aux interventions disciplinaires; ils fondent la discipline sur la compréhension des élèves, sur des discussions régulières avec eux, sur un "climat amical".

> *Je trouve que la solution avec ces étudiantes là* (professionnel long) *c'est vraiment pas de les mettre à la porte; c'est de jaser, jaser, jaser, aller à la limite de la patience.*

Les rencontres personnelles qu'ils font avec leurs élèves à titre de tuteurs montrent aussi qu'ils mettent l'accent sur la communication.

Toutefois, l'investissement dans les relations humaines peut être favorisé ou même freiné par la formation des enseignants. Ainsi, ceux qui ont reçu une formation spéciale pour travailler auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, affirment qu'une formation centrée davantage sur l'être humain devrait être une condition essentielle pour tous les enseignants et principalement pour ceux affectés à une tâche comme la leur.

> *Au lieu de former des pédagogues aujourd'hui, on devrait tout arrêter ça puis former des pluralistes, dans le sens que tu t'en vas à l'université puis les deux premières années ça devrait être uniquement des cours de psychologie, puis de connaissances de l'être humain, uniquement des connaissances de l'être humain. Les deux dernières années devraient être des connaissances académiques mais générales... Quand les professeurs seront sensibilisés à l'apport humain, la direction de l'école n'aura pas le choix, puis le ministère non plus.*

Notons finalement que l'affection qui s'établit dans ces relations entre élèves et enseignants, est pour eux objet de fierté:

> *Les meilleurs compliments que j'ai cette année c'est des étudiants qui me disent l'année prochaine vous allez être encore en secondaire III... Y me disent mettez-moi sur votre liste.*

* * *

La pratique des enseignants des types III et IV, comme leurs représentations des élèves, les problèmes qu'ils rencontrent et les améliorations qu'ils souhaitent convergent vers l'aide qu'ils désirent apporter aux élèves. Cet objectif, qui vaut pour tous les secteurs mais davantage pour la voie pratique, se concrétise par des encouragements et une communication plus étroite entre élèves et enseignants.

CHAPITRE 4

COMPARAISON DES PRATIQUES ET DES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANT(E)S SELON LEUR TYPE

Cette partie du rapport veut être avant tout une synthèse. Nous l'orientons sur la comparaison de la formation, de l'expérience, de la pratique et des représentations des types d'enseignant(e)s décrits dans les chapitres précédents. Par souci d'uniformisation, nous reprendrons chacun des thèmes qui a fait l'objet d'une section dans ces chapitres. Puis nous terminerons le présent chapitre en revenant au discours des enseignant(e)s; nous y trouverons quelles relations ceux-ci entretiennent entre eux selon la formation qu'ils (elles) donnent aux élèves (formation de base, formation professionnelle) et selon leur spécialisation.

4.1 La formation et l'expérience de travail

Les enseignants de commerce comme ceux des types II, III et IV ont un brevet A et un diplôme universitaire. Les enseignants de commerce ont reçu une spécialisation dans une matière professionnelle, ceux du type II une spécialisation dans une matière de base et une partie des enseignants des types III et IV une spécialisation leur permettant, entre autre, de travailler auprès des élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. Les enseignants de mécanique ont étudié pour leur part dans une école de métiers. Les cours de perfectionnement ou le complément d'études ont habituellement un rapport avec leur formation initiale; ceux de mécanique reçoivent des cours des fabriquants d'automobiles, ceux du type II des cours de français ou de mathématiques, ceux des types III et IV sont partagés -les enseignants du professionnel court et du professionnel long ont des cours de base comme les précédents, alors que ceux de la voie pratique complètent une formation pour l'adaptation scolaire- enfin, seuls les enseignants de commerce et de secrétariat (type I) suivent des cours en dehors de leur spécialisation.

L'expérience de travail montre que les enseignants de mécanique ont tous passé de nombreuses années dans l'industrie privée. Par ailleurs, des enseignants des types III et IV ont eux aussi une expérience extra scolaire; trois d'entre eux ont travaillé dans les loisirs ou auprès de personnes (jeunes ou adultes) vivant des problèmes d'intégration. L'expérience d'enseignement fait aussi apparaître des différences. Dans tous les types, on retrouve des enseignants qui ont travaillé en enseignement primaire, exception faite de ceux de mécanique. En enseignement secondaire, les enseignants ont toujours donné la même matière, sauf ceux de la voie pratique des types III et IV qui enseignent plusieurs matières. Ces derniers cependant ont toujours enseigné à des groupes d'adaptation scolaire, alors que les autres ont habituellement connu plus d'un secteur. Ainsi, les enseignants de mécanique ont une expérience auprès des garçons de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long, ceux de commerce reçoivent surtout des filles du professionnel long et des élèves de l'enseignement général, les enseignants du type II et une partie des enseignants du type IV ont une expérience centrée davantage sur les élèves de l'enseignement général.

4.2 La tâche en 1980-81

Les enseignants qui passent le plus de temps d'enseignement auprès des élèves du professionnel court sont ceux de mécanique (type I) ainsi qu'une partie des enseignants du type IV. Pour les élèves de la voie pratique, ce sont encore une fois les enseignants de mécanique et une autre partie de ceux de types III et IV. Par contre, les enseignants de commerce (type I) ont une tâche les rattachant davantage aux élèves du professionnel long ou de l'enseignement général, les enseignants du type II fréquentent surtout les élèves de l'enseignement général et ceux du type IV qui enseignent au professionnel long ont néanmoins, eux aussi, une tâche centrée davantage en enseignement général.

Certains compléments de tâche, comme le tutorat, appuient cette répartition du temps; les enseignants de mécanique sont tuteurs d'élèves du professionnel court, les enseignants de commerce le sont d'élèves du professionnel long, ceux du type II sont tuteurs d'élèves de l'enseignement général, une partie des enseignants des types III et IV le sont aussi mais d'élèves de la voie pratique ou du professionnel court.

Les enseignants obtiennent cette tâche selon leur ancienneté et très peu la choisissent vraiment. Quelle en est leur satisfaction? Les enseignants des types III et IV qui n'ont que des groupes de la voie pratique ou du professionnel court sont contents de leur tâche: ils sont intéressés par cette clientèle et désirent même la reprendre dans l'avenir. Les autres enseignants du type IV qui chevauchent plus d'un secteur sont intéressés aussi par les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire, mais ils auraient préféré n'être rattachés qu'à un seul secteur. Les enseignants des types I et II ne sont satisfaits que dans la

mesure où ils enseignent à des élèves bien motivés. Ainsi, les enseignants de commerce (type I) comme tous ceux du type II reprochent aux élèves du professionnel court de ne pas posséder cette caractéristique; conséquemment, ne pouvant leur donner toute la matière qu'ils voudraient leur offrir, ils ont l'impression de perdre leur temps et de ne pas remplir le rôle essentiel de l'enseignant, soit celui de faire acquérir des connaissances. Toutefois, si les enseignants de mécanique (type I) veulent, eux aussi, n'enseigner qu'à "du monde intéressé", ils font une distinction beaucoup moins tranchée entre les élèves du professionnel court et ceux du professionnel long; pour l'avenir, ils n'émettent donc pas d'objection à enseigner aux élèves du professionnel court, mais ceux de commerce préféreraient n'avoir que des groupes du professionnel long ou de l'enseignement général, comme ceux du type II qui voudraient une tâche exclusive en enseignement général.

La satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants, vis-à-vis des secteurs d'élèves rencontrés, n'est sans doute pas étrangère à la formation qu'ils ont reçue...

4.3 Les fonctions attribuées à l'école et la représentation du rôle de l'enseignant(e)

Sur ce sujet, les enseignants des types I et II se ressemblent entre eux et ils se distinguent ainsi des autres des types III et IV.

Faire acquérir des connaissances est la fonction première de l'école pour les enseignants des types I et II et leur rôle doit s'orienter vers cette transmission. Plus précisément, ceux du type I centrent ces connaissances à l'apprentissage d'un métier, tandis que ceux du type II s'attardent principalement à une formation intellectuelle. D'ailleurs, les premiers veulent former les jeunes de sorte qu'ils satisfassent les employeurs, tant au niveau de la conduite que par la façon de travailler, alors que les seconds cherchent à former leur esprit (volonté, goût pour l'effort) pour qu'ils poursuivent des études après le secondaire.

Par ailleurs, tous ces enseignants se disent beaucoup plus intéressés à travailler auprès d'élèves bien motivés. Si les enseignants de mécanique (type I) n'émettent pas encore de différences à ce sujet selon les secteurs, ceux de commerce et de secrétariat préfèrent enseigner aux élèves du professionnel long; au professionnel court il s'agit davantage de "les occuper". De même, ceux du type II sont contraints, devant le manque de motivation des élèves du professionnel court, de ne pouvoir donner qu'un minimum de connaissances pour développer leur débrouillardise.

De plus, les enseignants des types I et II reprochent à l'école de ne pas offrir le support et l'encadrement -notamment disciplinaire- nécessaires aux élèves afin qu'ils ne s'éloignent pas de cet objectif d'apprentissage.

Pour leur part, les autres enseignants des types III et IV mettent plutôt en premier lieu comme objectif de développer toutes les composantes des individus, toute leur personnalité. Ils ne sont donc pas centrés exclusivement sur un apprentissage de connaissances. Selon eux, l'école et l'enseignant doivent fournir une aide, un soutient aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, ou même plus globalement qui ont des difficultés d'épanouissement personnel. Pour atteindre ce vaste objectif, les enseignants misent beaucoup sur les relations humaines entre élèves et enseignants; celles-ci peuvent aller jusqu'à supplanter l'importance de faire passer une quantité de connaissances dans un temps donné. Par ailleurs, leur principal reproche adressé à l'école est de ne pas laisser une place prépondérante aux relations humaines, car ils s'ensuit souvent une dépersonnalisation des élèves.

4.4 La pratique d'enseignant(e)

Nous comparerons les propos des types d'enseignants sur l'enseignement, l'évaluation, les interventions disciplinaires et sur l'encadrement des élèves.

4.4.1 L'enseignement

Le contenu des cours s'adressant aux élèves de la voie pratique et du professionnel court est moins dense, moins chargé que celui prévu pour les élèves du professionnel long et de l'enseignement général; dans les matières de formation de base il n'y a pas de programme, la responsabilité d'établir un certain contenu incombe entièrement à l'enseignant. Qu'en pensent les enseignants? En mécanique (type I) ils se basent sur le programme du professionnel long et donnent ainsi plus de matière de façon à motiver davantage les élèves du professionnel court. En commerce et secrétariat (type I), comme dans le cas des enseignants du type II, les enseignants se montrent désolés devant le manque d'intérêt des élèves, et devant le fait de ne pas pouvoir donner autant de matière qu'au professionnel long ou en enseignement général. Par contre, dans les types III et IV, les enseignants de la voie pratique sont contents de disposer de cette marge de manoeuvre, mais ils précisent qu'ils n'allègent pas pour autant le contenu: on ne doit pas sous-estimer la capacité d'apprendre des élèves. Au professionnel court et au professionnel long les enseignants du type IV se montrent déçus encore là du manque de matériel ou du fait qu'il ne soit pas adapté à la formation professionnelle des jeunes.

L'ensemble des enseignants préfèrent des modes d'apprentissage plus individualisés; c'est encore plus vrai pour ceux qui ont une tâche au professionnel court ou en voie pratique. Par ailleurs, pour ces

secteurs, et parfois même pour le professionnel long (type IV), les enseignants doivent être plus pratiques, donner davantage d'explications. Comment réagissent-ils devant cette obligation? Il semble que chez les enseignants de mécanique (type I) le fait de moins insister sur l'apprentissage théorique rejoint leurs convictions: la pratique sert davantage à faire un bon mécanicien. Pour ceux de commerce et de secrétariat (type I), comme pour ceux du type II, les nombreuses explications et reprises d'explications paraissent ralentir leur course vers l'enseignement de nouvelles connaissances. Par contre, ceux des types III et IV se déclarent moins oppressés par l'idée de couvrir une matière donnée et semblent plus enclins à revenir sur leur enseignement.

Le support que recherchent les enseignants peut varier selon les types. Pour les enseignants du type I -surtout ceux de mécanique- c'est plutôt le support matériel qui est abordé (espace, nombre de locaux, outillage, catalogue en langue française, achat d'automobiles, matériel similaire pour les secteurs du professionnel court et du professionnel long). Pour les enseignants du type II, c'est un programme mieux adapté qui est demandé et qui favoriserait possiblement une motivation plus grande des élèves. Les autres enseignants des types III et IV comptent aussi sur un programme plus adapté pour les secteurs du professionnel court et du professionnel long, mais tous, et davantage ceux de la voie pratique, veulent continuer à compter sur l'aide essentielle des professionnels non enseignants.

4.4.2 L'évaluation

En juin, les élèves du professionnel court, du professionnel long et de l'enseignement général répondent à des examens officiels de français venant du ministère de l'Education ou de la commission scolaire. Dans les matières professionnelles des examens officiels

de la commission scolaire sont demandés aussi aux élèves du professionnel long, alors que pour ceux du professionnel court c'est l'enseignant qui fait l'examen. Les groupes de la voie pratique sont les seuls à n'avoir pour aucune matière un examen officiel; l'enseignant prépare tous les contrôles.

Par ailleurs, en cours d'année, les enseignants de tous les secteurs et de toutes les matières feront des évaluations. Quel objectif veulent-ils alors atteindre? Tous désirent reconnaître les acquis et diagnostiquer la compréhension de la matière. Des particularités apparaissent cependant lorsque l'on considère les groupes d'enseignants.

Ceux de mécanique privilégient dans tous les secteurs les contrôles en atelier. Cela concorde avec l'importance qu'ils donnent à la pratique dans la formation professionnelle. De plus, cela peut être interprété également comme une aide aux élèves qui, à des degrés variables selon les secteurs, ont tous des difficultés de lecture ou d'écriture dans les contrôles théoriques. Les enseignants de commerce et de secrétariat ressemblent à ceux du type II; ils sont enclins à donner plus de contrôles que les précédents et davantage au professionnel long ou en enseignement général qu'au professionnel court; plus il y a d'examens, selon eux, plus les élèves sont contraints de suivre le rythme d'apprentissage. (S'agit-il ici d'évaluation formative?) Par ailleurs, pour les enseignants de commerce et du type II les élèves du professionnel long ou de l'enseignement général acceptent beaucoup plus que ceux du professionnel court les contrôles et l'étude, ils seraient aussi stimulés davantage par la pondération à la hausse de leurs tests et examens. Les enseignants des types III et IV décrivent plutôt l'évaluation comme un moment privilégié pour encourager les élèves, pour les placer dans une situation où la réussite leur est

possible; dépendamment du secteur, ils mettent en valeur l'effort (V.P.) formulent des questions plus faciles (P.C.) et donnent habituellement des résultats élevés (pour tous les secteurs). Précisons que les enseignants de la voie pratique insistent plus que leurs confrères sur les encouragements.

Peu importe ces particularités, les enseignants ont dû adapter leurs techniques de contrôle à certaines exigences, par exemple, tous ceux de la voie pratique, du professionnel court et même parfois du professionnel long (type IV) rapprochent le plus possible les contrôles du moment où la notion est apprise, et souvent, ils laissent une courte période d'étude avant l'examen.

4.4.3 Les interventions disciplinaires

Le contenu des interventions disciplinaires varie peu selon les types d'enseignants ou selon le secteur des élèves. La plupart insistent sur la présence aux cours, les retards, la remise de travaux en temps, le silence en classe, l'apport du matériel scolaire requis et sur le langage. On insiste un peu plus sur la politesse, la tenue et la "délicatesse" dans les groupes de filles (professionnel court et professionnel long). Par ailleurs, les enseignants de mécanique abordent les thèmes de la sécurité et de la propreté des lieux. Notons que les enseignants de tous les types tiennent à régler les problèmes de discipline eux-mêmes, sans référer à la direction.

Les enseignants regroupés dans des types différents ont-ils aussi les mêmes modes d'intervention? Globalement, ceux des types I et II se considèrent sévères et ils croient en la nécessité d'une discipline et de règlements afin d'atteindre l'objectif

d'apprentissage de connaissances; les élèves vraiment motivés qui veulent apprendre doivent être supportés par un climat propice. Par ailleurs, ceux des types III et IV se parent moins d'une image de sévérité; ils mettent plutôt l'importance sur la communication avec les élèves pour atteindre un climat d'amitié, de compréhension et de franchise réciproque.

Ces problèmes de discipline sont-ils plus nombreux chez les élèves du professionnel court? Les enseignants de mécanique ne remarquent pas de différences particulières; les élèves d'aucun secteur ne causent vraiment de problèmes -encore moins ceux de la voie pratique-, mais s'il en survient ce sera plutôt dans les cours théoriques. Les enseignants de commerce et de secrétariat, comme ceux du type II considèrent pour leur part, qu'au professionnel court cette partie de leur tâche est très fatigante car elle demande une maîtrise constante de soi; de plus, pour les premiers, des groupes du professionnel long ressemblent parfois largement à ceux du professionnel court. Les enseignants des types III et IV font plutôt intervenir l'âge, l'endroit où le cours est donné et le sexe comme variables amenant des variations dans la fréquence des interventions disciplinaires. Précisons à propos du sexe que les filles du professionnel court et du professionnel long sont qualifiées de "plus tranquilles" que les garçons par plusieurs enseignants (peu importe le type); toutefois plusieurs exceptions obligent à ne pas être trop catégorique.

4.4.4 L'encadrement des élèves

Les enseignants encadrent les élèves par le tutorat, la récupération, les stages ou par des activités, des sorties et des visites. Nous aborderons chacun de ces points, plus nous terminerons

par les rapports qu'entretiennent les enseignants avec les professionnels non enseignants.

Les tuteurs d'élèves de la voie pratique se situent dans les types III et IV, les tuteurs d'élèves du professionnel court dans les types I et IV, ceux du professionnel long dans le type I et enfin ceux d'élèves de l'enseignement général dans le type II. Les enseignants des types III et IV, qu'ils soient tuteurs en voie pratique ou en professionnel court, considèrent cette tâche comme une occasion de nouer un contact direct avec les élèves, de les rencontrer individuellement. Ces tête-à-tête supportent l'élève lorsqu'il a des problèmes, mais l'encouragent aussi dans ses progrès. Notons que les tuteurs de la voie pratique voudraient que plus de temps leur soit alloué pour le tutorat. Par contre, dans les types I et II, même si certains enseignants définissent le tutorat entre autres par l'aide qu'ils peuvent donner aux élèves, dans les faits une définition plus administrative prévaut: les tuteurs servent d'intermédiaires entre l'école et les parents afin de remettre le bulletin.

La récupération est plus répandue chez les enseignants des types I et II. Ceux-ci déclarent qu'elle ne peut être vraiment utile que si les élèves sont déjà disposés à assister à ces heures de récupération. Par ailleurs, un enseignant du type IV souligne qu'au professionnel court la récupération peut prendre l'aspect de tutorat, de dialogue avec l'élève.

Sans que cette tâche leur soit attribuée officiellement, les enseignants de la voie pratique des types III et IV s'intéressent de près aux stages de leurs élèves. Ceux de mécanique (type I) visitent leurs élèves du professionnel court sur les lieux de leur stage alors que ceux de commerce et de secrétariat

(type I) organisent les stages des élèves du professionnel long. Ce sont donc surtout les enseignants de la formation professionnelle qui s'occupent directement des stages.

Les activités, les sorties amicales ou éducatives et les visites d'industries sont surtout abordées par les enseignants en termes de participation des élèves. De façon générale, les enseignants sont déçus du manque de participation des élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long, ou tout au moins de l'imprévisibilité de leur présence. Mentionnons toutefois que les visites d'industries reliées à la mécanique intéressent les participants quel que soit leur secteur et elles influencent favorablement leur motivation ou leur comportement au cours. De même le seul enseignant du type IV qui a un groupe de filles du professionnel long note leur bonne participation pour une sortie éducative dans le cadre du cours de français.

Les enseignants des types I et II fréquentent "très rarement" les professionnels non enseignants et ignorent même, bien souvent, ce qu'ils font exactement comme travail[1]. Au contraire, les types III et IV montrent des enseignants qui demandent régulièrement l'appui de ces professionnels. Ce support, jugé essentiel et "très efficace", est requis plus souvent par les enseignants de la voie pratique et du professionnel court. Ceux-ci sont plus au courant des services offerts, du travail énorme qui est réalisé et ils se considèrent très touchés par d'éventuelles coupures budgétaires affectant ces postes.

---

1 Exception faite des enseignants de l'enseignement moral ou religieux qui invitent des professionnels non enseignants pour présenter certains thèmes du cours.

4.5 Leurs représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique

La comparaison entre les types d'enseignants se fera en retenant les thèmes abordés dans les chapitres précédents: les intérêts et les aptitudes scolaires, les aptitudes individuelles, le comportement en classe, l'avenir des élèves, leur situation familiale et les facteurs qui les amènent à être classés au professionnel court ou en voie pratique.

4.5.1 ... à l'égard des intérêts et des aptitudes scolaires

Les enseignants des types I et II se plaignent ici du manque de motivation des élèves du professionnel court pour la matière qu'ils enseignent. Ceux du type II soulignent non seulement leur désintérêt pour les matières de formation de base, mais pour tout ce qui concerne l'univers intellectuel; ceci distingue ces élèves de ceux de l'enseignement général. En revanche, ils les disent beaucoup plus captivés par leur formation professionnelle. Qu'en est-il? Les enseignants du type I, qui donnent cette formation, mentionnent, d'une part, que les élèves du professionnel court préfèrent les cours pratiques aux cours théoriques. Mais d'autre part, ces élèves, dans une bonne proportion, manquent de motivation par rapport à leur option professionnelle. Ils expliquent cette situation, qu'ils considèrent décevante, par le classement qui, pour plusieurs élèves, ne repose pas sur un choix. Par ailleurs, ces mêmes enseignants partagent les élèves du professionnel long en deux catégories: la première en comprend qui ne sont guère plus motivés que les précédents, tandis que la seconde est constituée d'élèves qui, ayant choisi leur option, sont davantage intéressés.

Les enseignants des types III et IV reconnaissent aussi chez les élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long une préférence pour les matières professionnelles, mais quelques remarques les distinguent un peu des précédents. Ainsi, les difficultés que rencontrent ces élèves -à des degrés variables selon les secteurs- dans les matières de base, ne sont pas aussi souvent attribuées aux aptitudes scolaires ou à la capacité intellectuelle des élèves; mais comme le suggèrent des enseignants de la voie pratique elles reposeraient sur des défauts dans les techniques d'apprentissage ou plus globalement sur un manque de compréhension par l'école de ces élèves.

4.5.2 ...à l'égard des aptitudes individuelles

Les enseignants des types I et II attribuent aux élèves du professionnel court une "intelligence concrète" ou bien un "talent manuel". Par ailleurs, les cours théoriques de la formation professionnelle ou les cours de formation de base mettent en évidence une difficulté de mémorisation. En plus, pour les élèves de la voie pratique, des problèmes de lecture, d'écriture et de calcul accroissent leur difficulté dans l'approche théorique; cependant, les enseignants les considèrent aussi bons que ceux du professionnel court dans les cours atelier.

Les enseignants des types III et IV relèvent eux aussi des problèmes qui entravent la réussite scolaire de ces élèves, comme une difficulté de concentration (sauf pour les filles du professionnel long), mais ils mettent beaucoup moins en évidence la dichotomie "intelligence concrète"-"intelligence abstraite"- l'un deux s'y oppose même formellement. De plus, ces enseignants mettent en évidence les qualités de sociabilité des élèves; ils sont attachants, francs, débrouillards et reconnaissants.

4.5.3 ...à l'égard du comportement en classe

Tous les enseignants attribuent aux élèves du professionnel court, tant chez les garçons que chez les filles, un sentiment de solidarité. Lorsque des garçons de la voie pratique suivent des cours de mécanique avec ces élèves, ils font partis du "clan". Par ailleurs, cet esprit de groupe est à relier à leur classement; ils se considèrent dévalorisés, dévalués, inférieurs même, ce qui les prédisposerait à un comportement de groupe jugé repréhensible en classe.

Précisons que les enseignants de commerce et de secrétariat (type I) blâment davantage le comportement des filles du professionnel court que les enseignants de mécanique (type I) ne le font à propos de celui des garçons du même secteur. Cependant les enseignants du type II considèrent le comportement des filles comme moins dérangeant que celui des garçons. Les enseignants du type IV attestent aussi que les garçons du professionnel court font du chahut en classe; chez ceux de la voie pratique (pour les types III et IV) certains groupes sont plus calmes, mais d'autres ressemblent à ceux du professionnel court.

4.5.4 ...à l'égard de l'avenir

Les enseignants de commerce et de secrétariat (type I) et les enseignants du type II sont moins confiants dans l'avenir des élèves du professionnel court que ceux de mécanique (type I) et du type IV ne le sont.

Pour les premiers, le professionnel court "ça ne mène à rien", sinon à une impasse. Ceux du type II précisent en plus que

les élèves eux-mêmes (garçons et filles) sont sceptiques sur les emplois qu'ils peuvent obtenir avec leur option. Par ailleurs, ces enseignants du type II mentionnent que les élèves vont au professionnel court parce qu'ils ne sont pas intéressés "à fournir l'effort voulu" afin de poursuivre leurs études au-delà du secondaire. Les enseignants du type IV pensent aussi que plusieurs de ces élèves "manquent de motivation personnelle", mais d'une part, ajoutent-ils, ils ont hâte d'aller sur le marché du travail et d'autre part, comme le disent aussi les enseignants de commerce, ils hésitent à aller étudier ou travailler loin de leur famille et de leurs amis. Toutefois, ceux du type IV, comme les enseignants de mécanique, croient qu'ils trouveront un emploi; leur espoir se fonde avant tout sur leur débrouillardise ou sur les possibilités d'inscription des cours du soir ou la poursuite d'un "professionnel court V". Malgré cette confiance, les enseignants de mécanique anticipent des problèmes pour leurs élèves, tant au professionnel court qu'en voie pratique; ceux-ci proviendront de difficultés dans la maîtrise des matières de la formation de base.

4.5.5 ...à l'égard de la situation familiale

Les enseignants tiennent des propos relativement homogènes sur la situation familiale des élèves du professionnel court; ce milieu ne les supporte pas assez dans leur cheminement scolaire. Cette représentation est globalement valable aussi pour les élèves de la voie pratique et du professionnel long.

La plupart de ces élèves, aux dires des enseignants, rencontrent des problèmes dans leur milieu familial: communication difficile entre parents et enfants, famille monoparentale ou manque d'affection. Ces problèmes affectent le travail des enseignants

dans la mesure où ils conduisent les parents à ne plus supporter l'enfant dans sa vie scolaire. De plus, parents et enseignants n'accordent pas toujours la même importance à l'école ou à la formation que donne l'enseignant; songeons surtout à des familles de petits entrepreneurs ou d'agriculteurs qui, dans certaines occasions, disent avoir besoin du travail de l'enfant. Les enseignants blâment une telle pratique qui écarte celui-ci de l'école et de l'assistance aux cours; ils sont déçus du manque de collaboration qu'ils obtiennent. Ainsi, très peu de parents viennent chercher le bulletin de leur enfant et rencontrer à cette occasion les enseignants; ceci est différent en enseignement général quoiqu'encore là ce sont davantage les parents d'enfants qui réussissent le mieux qui y viennent. Par ailleurs, les parents qui ne se rendent pas à ces remises de bulletin ne semblent pas plus disposés à échanger au téléphone.

Toutefois, même si dans l'ensemble les enseignants des types III et IV sont en accord avec ce qui précède, ils sont les seuls à affirmer qu'une autre proportion de parents d'élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long, collaborent avec eux; ils viennent chercher les bulletins et, surtout avec les parents d'élèves de la voie pratique, ils échangent des conversations téléphoniques. Dans ce dernier cas, l'enseignant peut appeler les parents afin de communiquer les aspects positifs qu'il a remarqués chez leur enfant.

4.5.6 ...à l'égard des facteurs qui amènent les élèves à être classés au professionnel court ou à la voie pratique

Pour tous les enseignants, les élèves sont classés en voie pratique, au professionnel court ou au professionnel long à cause

de leurs échecs dans les matières de formation de base. On parle aussi du manque de motivation pour ces matières, d'aspirations qui ne dépassent pas l'enseignement secondaire (type II) et même d'intelligence pratique (surtout types I et II). Pour les élèves de la voie pratique, les enseignants des types III et IV attribuent une large part du classement à des problèmes socio-affectifs.

Tous les enseignants imputent aussi au milieu familial, via les supports affectif, éducatif et culturel qu'il donne, une importance considérable, voire même majeure pour plusieurs d'entre eux, (types I et II) dans le classement des élèves.

Ajoutons aussi que les enseignants du type I déplorent que le classement des élèves ne fasse pas intervenir l'intérêt de ceux-ci pour la formation professionnelle. Tenant compte avant tout de leurs insuccès en français ou en mathématiques, le classement prend figure pour eux d'un "ménage" au niveau de l'enseignement général: ils héritent alors des élèves qui réussissent moins bien. Ces mêmes enseignants désireraient aussi que les élèves du professionnel court qui obtiennent de bons résultats dans les matières professionnelles puissent avoir la possibilité de s'inscrire au professionnel long; actuellement les règles sont faites de telle sorte que les difficultés qu'éprouvent les élèves dans les matières de base ne permettent pas ce changement.

4.6 Les problèmes que soulignent les enseignant(e)s et les améliorations qu'ils(elles) proposent

Les enseignants des types I et II soulignent des problèmes différents de ceux évoqués par leurs confrères des types III et IV; conséquemment, les améliorations qu'ils proposent sont elles aussi différentes. Cette distinction se fonde, d'après nous, sur les objectifs particuliers que poursuit chacun de ces deux groupes d'enseignants.

L'objectif des enseignants des types I et II repose avant tout sur l'apprentissage de connaissances professionnelles (pour le type I) ou de base (pour le type II). Ils y ajoutent un désir de socialiser les élèves en fonction de leur option professionnelle (pour le type I) ou en fonction de l'acquisition du savoir intellectuel (pour le type II). Toutefois, les enseignants de commerce et de secrétariat (type I) ainsi que les enseignants du type II rencontrent des problèmes dans l'atteinte de leurs objectifs auprès des élèves du professionnel court, mais les enseignants de mécanique (type I) qui connaissent aussi ces problèmes, ne les limitent pas à un secteur défini d'élèves.

Le manque de motivation des élèves pour leur formation professionnelle (type I) ou pour les matières de base et le travail intellectuel (type II) est le principal problème de ces enseignants. Ceux de commerce et de secrétariat considèrent que les élèves du professionnel court sont moins motivés que ceux du professionnel long, tout comme les élèves de l'enseignement général paraissent plus motivés, aux yeux des enseignants du type II, que ceux du professionnel court. Cependant, chez les enseignants de mécanique, la distinction n'est pas aussi évidente entre les secteurs professionnel court et professionnel long. Cela amène les enseignants du type I à suggérer des moyens pour sélectionner

les élèves et ne retenir ainsi que ceux qui sont vivement intéressés à recevoir une formation professionnelle. De même, les enseignants du type II croient en la nécessité d'un classement des élèves par lequel ceux qui réussissent moins bien, qui manquent d'intérêt pour les matières de base, soient placés dans un secteur particulier - comme c'est le cas pour ceux et celles du professionnel court.

Ce problème de motivation entraîne des modifications dans les interventions pédagogiques, surtout en regard de l'enseignement et de la discipline. Ainsi, les enseignants de commerce et de secrétariat comme ceux du type II offrent aux élèves du professionnel court un enseignement plus pratique, moins insistant sur la théorie et illustré par plus d'exemples concrets. Les enseignants de mécanique agissent de même, mais avec tous les secteurs. Cette adaptation est d'autant moins facile pour les enseignants du type II qu'ils se plaignent de l'inexistence de programmes définis pour le secteur du professionnel court; ils en souhaitent vivement l'établissement de telle sorte que "l'intelligence pratique" de ces élèves soit prise en compte dans une formation axée avant tout sur un métier. Dans les faits, en 1980-81 ces enseignants prennent du matériel conçu pour l'enseignement général et l'allègent pour le présenter aux élèves du professionnel court. En commerce et secrétariat un contenu est prévu, mais il est moins dence qu'au professionnel long. Contrairement aux deux groupes d'enseignants précédents, ceux de mécanique dépassent le contenu officiel des cours pratiques dans ce secteur; c'est là pour eux non seulement une façon d'offrir une meilleure formation professionnelle aux élèves du professionnel court, mais aussi un moyen de les motiver davantage.

Les enseignants de commerce et de secrétariat comme ceux du type II soulignent fortement les problèmes de discipline qu'occasionne le manque de motivation des élèves du professionnel court. Une antinomie entre le grand nombre d'interventions disciplinaires qu'ils doivent faire régulièrement et leur tâche d'enseignement, explique leur difficulté à planifier les cours et à suivre le programme. Notons cependant que les enseignants du type II considèrent que les groupes de filles perturbent moins la discipline que les groupes de garçons. Les enseignants de mécanique se disent pour leur part beaucoup moins accablés par les problèmes de discipline quel que soit le secteur. Néanmoins, tous ces enseignants sont favorables à l'établissement d'un climat plus sévère à l'école.

Par ailleurs, ces enseignants relèvent d'autres problèmes liés à l'apprentissage de connaissances. Les enseignants de mécanique insistent sur la récupération de vieilles autos, sur des difficultés d'ordre matériel concernant le manque d'espace ou de locaux et sur un outillage trop limité, parfois désuet. Les enseignants de commerce et de secrétariat soulignent qu'ils ont reçu une formation pour enseigner cette option et ne sont pas préparés à travailler auprès d'élèves comme les filles du professionnel court. Les enseignants de type II font intervenir une incompatibilité, ou tout au moins un manque de prédisposition, entre le "talent manuel" qu'ils attribuent aux élèves du professionnel court et l'apprentissage d'un savoir intellectuel qu'ils voudraient idéalement leur offrir. Finalement, tous ces enseignants reprochent souvent au milieu familial des élèves du professionnel court de ne pas assez supporter l'enfant dans son cheminement, dans l'apprentissage des matières de base et même dans l'acquisition d'un métier.

Les enseignants des types III et IV adressent aussi, pour plusieurs, les mêmes reproches au milieu familial que ceux des types I et II. Ils parlent aussi du peu de motivation des élèves dans les matières de formation de base. Ceux du type IV soulignent de même le manque de matériel dans les matières de base adapté à la formation professionnelle des élèves du professionnel court et du professionnel long. Cependant, puisque les enseignants des types III et IV veulent non seulement faire acquérir des connaissances mais aider en plus les élèves en difficulté et développer l'ensemble de leur personnalité, ils insistent sur des problèmes liés aux supports et aux renforcements positifs des élèves; cette idée est encore plus forte en voie pratique que dans les autres secteurs.

Si les enseignants des types III et IV ne mettent pas en doute la capacité intellectuelle de ces élèves, leurs aptitudes d'apprentissage, et s'ils les disent débrouillards et insistent particulièrement sur leurs qualités de sociabilité, n'est-ce pas parce qu'ils tendent à s'opposer à la représentation négative que ces élèves ont d'eux-mêmes ou à celle que d'autres leur attribuent?

Pour que cette valorisation devienne effective aux yeux mêmes des élèves, ils doivent leur donner confiance, les encourager, démontrer leur capacité et les mettre devant une situation ou la réussite est possible tant au plan scolaire qu'au niveau du développement personnel; leurs pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'encadrement en témoignent.

Comme nous le voyons, ces enseignants insistent beaucoup sur la notion de support; que celui-ci s'adresse à l'ensemble du groupe ou à chacun des élèves comme dans la situation du tutorat.

Plusieurs de leurs revendications vont dans ce sens. Ainsi, considérant l'aide régulière des professionnels non enseignants, ils s'objectent à des coupures budgétaires (de postes) à ce niveau. Par ailleurs les enseignants qui travaillent auprès de ces catégories d'élèves en difficulté devraient tous, d'après eux, avoir une formation adéquate et se voir attribuer une tâche professionnelle leur permettant de recevoir toujours des élèves du même secteur.

Nous pouvons retenir aussi que ce support ne peut être atteint qu'en misant énormément sur la communication avec les élèves. D'ailleurs, ces enseignants demandent que la formation des enseignants insiste davantage sur les relations humaines et que l'école favorise celles-ci.

Mentionnons en dernier lieu que les enseignants considèrent que le cadre organisationnel de l'école devrait être adapté dans le cas d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire; ils donnent l'exemple d'heures de cours trop longues (soixante minutes) pour eux.

4.7 Les relations que les enseignant(e)s disent entretenir entre eux:

Les élèves de la voie pratique, du professionnel court et du professionnel long rencontrent quotidiennement des enseignants de formation de base et de formation professionnelle qui se définissent en tant que spécialistes d'une matière ou comme spécialistes d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. Nous pouvons alors nous demander quelles relations ces groupes d'enseignants ont entre eux, s'il existe une concertation dans l'encadrement des élèves?

D'une part remarquons que deux facteurs concourent à l'établissement des relations entre ces groupes d'enseignants: les réunions pédagogiques et la fréquentation des mêmes lieux d'enseignement ou de pause entre les cours ou durant les heures libres. D'autre part, les enseignants insistent avant tout sur les différences entre ceux des matières professionnelles et ceux des matières de base. Ajoutons enfin que les enseignants de la voie pratique et du professionnel court qui se définissent en tant que spécialistes auprès d'élèves en difficulté font bloc à part.

Ne rencontrant pas les mêmes problèmes, les enseignants des matières de formation professionnelle et de formation de base se plaignent de trouver difficilement un terrain commun de discussion lors des rencontres pédagogiques. Les premiers aimeraient y aborder l'organisation des cours professionnels et l'acquisition de l'outillage requis, tandis que les seconds veulent y débattre surtout des cas d'élèves indisciplinés ou, à l'inverse des précédents, de l'organisation des cours de base.

> (Enseignant de mécanique) *Nous, on va plutôt discuter du genre de travail à faire faire aux élèves, on va discuter du fameux outillage qu'on a ou qu'on devrait avoir. ...on parle de l'élève, mais c'est toujours le contraire*

d'eux autres (les enseignants de matières de base)... *Des fois le prof. va dire: moi je comprends plus ce gars là, je sais plus quoi faire avec ce gars là; y comprend rien, y veut rien savoir... Moi des fois je dis: c'est mon meilleur.* (Et à propos d'un de ces élèves qui fut mis définitivement à la porte de l'école) ... *ils m'ont pas consulté, rien de ça, puis c'était dans mes meilleurs ... ils m'ont dit qu'ils pouvaient pas garder un élève qui avait juste avec moi qu'il se plaisait.*

(Enseignant de commerce et secrétariat qui est placé avec des confrères de cinquième secondaire lors des réunions pédagogiques) *Ceux du secondaire V ne pensent qu'en fonction du cégep; ça sert à rien d'aller parler des problèmes de P.C.* (organisation de l'option commerce et secrétariat) *avec ces gens là. La gang du P.C.* (pour eux) *c'est des bouche-trous pour compléter les horaires ... c'est du calfeutrage de tâche...*

(Enseignant d'une matière de formation de base) *Ce qui est surprenant, c'est que l'étudiant qui fait un cours en mécanique ou en menuiserie, il est bien quand il est en mécanique ou en menuiserie, de telle sorte que les professeurs de ces étudiants-là ont rarement ou très peu de problèmes avec eux autres. Puis ils vont nous le dire: ils donnent un bon rendement puis ils travaillent. Quand ils arrivent du côté académique ... c'est vraiment avec ces professeurs-là où il y a vraiment quelque chose qui ne fonctionne pas.*

N'ayant pas à résoudre les mêmes problèmes, les enseignants de formation professionnelle et de formation de base doutent de l'utilité de telles rencontres; à plus forte raison s'ils n'ont pas d'élèves des secteurs professionnels. Vaudrait mieux à leurs yeux se réunir selon la formation offerte.

(Enseignant de mécanique) *Y'a des réunions pédagogiques où on va là puis on se demande qu'est-ce que l'on fait? On n'a pas d'affaire là, ça pas rapport pantoute avec nous-autres. ... Ce qui serait bon pour nous-autres, c'est que les profs des techniques se réunissent ensemble...*

(Enseignant d'une matière de base) *Je l'aurais apprécié à certaines années où j'ai eu des étudiants vraiment difficiles, ... mais quand c'est une année normale, où on a des étudiants de comportement assez normal, là on sent moins la nécessité.*

Par ailleurs, les enseignants des matières de base constatent, parfois avec étonnement, qu'eux et leurs confrères de mécanique ne fréquentent pas les mêmes lieux dans l'école. Ces derniers ont des activités d'enseignement dans un secteur particulier de l'école: les ateliers; on précise même que durant les pauses, ils ne fréquentent pas "la salle des professeurs".

> *Il y a un secteur de professeurs que l'on ne rencontre pas souvent nous autres, puis je pense que c'est par la structure physique même de l'école, c'est des gens de mécanique, de ces choses-là; sont dans leurs ateliers, puis ils sont loin.*
>
> *Eux-autres ils sont toujours un petit peu à part, ils ne se mêlent pas avec le Général; alors finalement, on se rencontre pas tellement. .. c'est drôle à dire: eux-autres ils se ramassent à l'arrière ensemble, les professeurs de menuiserie, de mécanique, de débosselage, de dessin industriel; ils se réunissent toujours ensemble, ils ne viennent même pas à la salle des professeurs ... je ne sais pas pourquoi?*
>
> *On les voit jamais, puis eux doivent dire la même chose, ils nous voient jamais. C'est comme deux écoles séparées; eux autres restent toujours dans leurs ateliers, puis nous autres on reste toujours dans la salle des professeurs.*

Les enseignants des matières de base ne sont pas les seuls à conclure que dans les faits il existe "deux écoles séparées", celle des élèves de l'enseignement général et l'autre des élèves des secteurs professionnels; les enseignants de la formation professionnelle le ressentent eux aussi:

> (Enseignant de mécanique) *Lorsqu'on parle des enseignants du côté académique et du côté professionnel, y'a un mur. On dirait que c'est séparé.*
>
> (Enseignant de commerce et de secrétariat) *Y'a toujours la petite différence, secteur général, secteur commerce, c'est bien campé, y'a une différence. On nous l'a fait sentir; ça je pense que ça se sent partout..."*

A ces deux groupes d'enseignants s'en joint un autre: celui des enseignants de la voie pratique et du professionnel court qui se définissent comme spécialistes d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire. Ils se sentent jugés défavorablement, pointés du doigt ou "ignoré(s)":

> (Enseignant de la voie pratique) *On n'est pas considéré tel qu'on est par les autres quand on est dans les métiers. ... ça fait un petit à côté, ça toujours été.*
>
> (Enseignant du professionnel court) *C'est un choix personnel* (de travailler dans ce secteur) *qui en fait sourire quelques-uns.*
>
> (Enseignant de la voie pratique) *Les réunions pédagogiques sont faites pour les étudiants du régulier; alors nous, on n'a pas tellement de ressources à utiliser là ... On est un peu ignoré, mais ça m'affecte pas tellement parce qu'il y a d'autres profs en Adaptation Scolaire, puis on peut échanger entre nous-autres.*

Effectivement, comme la dernière citation le mentionne, les enseignants trouvent une partie du support désiré auprès de leurs confrères du même secteur qu'eux:

> (Enseignant de la voie pratique) *Quand un autre prof de la voie pratique organise quelque chose on va lui donner notre aide parce que c'est l'ensemble du groupe qui va en profiter.*
>
> (Enseignant du professionnel court) *Ici entre les profs du P.C.* (dans les matières de formation de base) *ça se tire pas dans les pattes, ça s'aide vraiment.*

Les élèves de la voie pratique et des secteurs professionnels rencontrent donc quatre groupes d'enseignants qui entretiennent peu de relations entre eux: les enseignants des ateliers (mécanique, menuiserie, etc), ceux de commerce et de secrétariat, les enseignants qui se définissent comme spécialistes d'une matière de base et ceux qui se considèrent comme spécialistes auprès d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage.

CONCLUSION

L'allure descriptive de ce rapport s'explique par notre intention de dégager le plus de matériel significatif - non seulement aux yeux du chercheur, mais avant tout aux yeux des sujets eux-mêmes: les enseignant(e)s - et d'amener ce matériel vers une analyse de second niveau, où seront pris en compte les autres volets de la recherche: cheminement scolaire des élèves du professionnel court, entrevues d'élèves de ce secteur, observations dans des groupes du professionnel court et entrevues auprès de directeurs et de professionnels non enseignants.

Ne voyant pas l'utilité de reprendre la synthèse faite dans le quatrième chapitre, nous préférons, dans cette conclusion, indiquer quelques pistes de réflexion afin d'amorcer l'analyse de second niveau.

Nous appuyant sur les objectifs, l'hypothèse et la typologie, nous avons exploré la pratique des enseignant(e)s et leurs représentations des élèves en tenant compte de quatre types d'enseignant(e)s; le premier point de la conclusion témoigne de l'utilité de ces types afin de comprendre le discours des enseignant(e)s. Le second point montre que les fonctions attribuées à l'école varient suivant les types d'enseignant(e)s. Trois autres points portent plus spécifiquement sur les élèves. Nous nous demandons, suite à l'ensemble des propos des enseignant(e)s, si le secteur du professionnel court n'est pas un fourre-tout? Ensuite, nous traiterons de l'intérêt des élèves pour la formation professionnelle qu'ils reçoivent de même que de leur comportement à l'école

qui sont différents selon le sexe. Nous mettrons aussi en évidence la distance que notent les enseignant(e)s entre l'école et la famille des élèves du professionnel court. Finalement nous mentionnerons quelques éléments d'une morale scolaire que véhiculent les enseignant(e)s.

1. Les enseignant(e)s qui travaillent auprès des élèves du professionnel court et de la voie pratique

Au professionnel court et en voie pratique, l'élève rencontre plus d'un groupe d'enseignants. Nous ne pouvons parler de "l'enseignant(e) du professionnel court" ou de "l'enseignant(e) de la voie pratique"; il faut selon nous établir une distinction par rapport au rôle que se donne l'enseignant(e); se définit-il (elle) comme un(e) spécialiste d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage scolaire ou comme un(e) spécialiste d'une matière? Dans ce dernier cas offre-t-il(elle) une matière de formation de base ou de formation professionnelle? Et dans cette seconde alternative est-il(elle) un(e) enseignant(e) d'atelier ou de commerce et de secrétariat?

Que de divisions sans doute, mais le discours des enseignant(e)s ne peut vraiment être compris qu'en référant à ces catégories; c'est cette démarche que nous avons utilisée dans ce rapport. De plus, il ne s'agit point là de catégories abstraites prenant sens seulement lorsqu'elles sont en rapport avec les thèmes qui ont fait l'objet des entrevues. Au contraire, les enseignant(e)s eux-mêmes établissent l'existence concrète de tels groupes, en soulignant leur homogénéité, mais aussi en constatant le peu de relations qu'ils entretiennent, à moins que ce soit d'une façon formelle à l'occasion de rencontres pédagogiques et

encore là, chacun des groupes amenant ses problèmes spécifiques, il est difficile selon les enseignant(e)s de trouver une ligne de discussion commune.

Dans ce contexte, s'il existe un encadrement des élèves du professionnel court et de la voie pratique, tant au niveau de l'enseignement et de l'évaluation que de la discipline ou de l'aide, il ne repose pas sur une entente commune de tous les enseignant(e)s, mais bien sur les idées et les actions de chacun des groupes d'enseignants. De plus, nous pouvons nous demander s'il y a eu véritablement une intégration des écoles de métiers aux polyvalentes ou tout simplement une juxtaposition des deux types de formation?

2. Les fonctions de l'école

Les fonctions que les enseignant(e)s attribuent à l'école varient selon leur appartenance à un type déterminé. De plus, ces fonctions devraient être, ou sont effectivement, rencontrées plus efficacement par les enseignant(e)s auprès de tel secteur d'élèves ou de tel autre.

Si les enseignant(e)s se définissent comme des spécialistes d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage, ils (elles) soulignent fortement le rôle de soutien que l'école doit offrir aux élèves qui, comme en voie pratique, au professionnel court et même parfois au professionnel long, rencontrent davantage de problèmes à l'école; de plus, cette aide s'oriente non seulement vers l'acquisition de connaissances, mais plus globalement vers le développement de toute la personnalité des élèves. Ce qui varie dans ce cas suivant chacun des secteurs, ce sera l'intensité de l'aide; en voie pratique les enseignant(e)s en donnent

davantage que dans les autres secteurs et au professionnel court un peu plus qu'au professionnel long.

Par ailleurs, si les enseignant(e)s se considèrent spécialistes d'une matière, la principale fonction de l'école sera d'inculquer des connaissances aux élèves et de les socialiser à des manières de penser ou d'agir propices à la maîtrise d'un métier (pour les enseignant(e)s de la formation professionnelle) ou à l'acquisition de connaissances intellectuelles (pour les enseignant(e)s de la formation de base). Des variations dans l'intensité de l'apprentissage s'établissent alors entre les secteurs; les enseignant(e)s vont être plus exigeants, vont vouloir aller plus en profondeur avec les élèves du professionnel long ou de l'enseignement général qu'avec les élèves du professionnel court (1); si en regard des travaux d'atelier les garçons de la voie pratique en mécanique sont identifiés comme semblables à ceux du professionnel court, par contre dans les cours théoriques les enseignants sont moins exigeants avec eux.

3. Le professionnel court, un tiroir fourre-tout?

Le secteur du professionnel court, selon les enseignant(e)s, est le parent pauvre du système de l'éducation; ils le décrivent en insistant sur son manque d'organisation et sur son manque de structuration.

---

1 Mentionnons, une dernière fois que les enseignants de mécanique font exception en distinguant peu les secteurs professionnel court et professionnel long.

Le classement des élèves du professionnel court se fait sur une base négative; la population de ce secteur est recrutée parmi les élèves de l'enseignement général qui ont des échecs dans les matières de base et qui n'y ressentent que peu d'intérêt. Cet évincement ne témoigne aucunement d'une quête ayant pour but de découvrir les élèves qui auraient le plus de facilité, d'aptitude et d'intérêt pour l'apprentissage d'un profil professionnel donné. C'est ce dont se plaignent les enseignant(e)s de la formation professionnelle: les élèves du professionnel court n'ont pas tous l'amour sacré du métier. C'est pourquoi les enseignants de mécanique comme ceux de commerce et de secrétariat suggèrent que le classement prenne en compte l'intérêt des élèves pour une option professionnelle et qu'ils(elles) proposent aussi l'instauration d'un stage que feraient les élèves dès leur entrée au professionnel court: "...là on perdrait ceux qui veulent vraiment pas être mécanicien, puis ceux qui veulent le devenir ça les aiderait à mieux travailler".

Par ailleurs l'enseignement des matières de formation de base et des matières commerciales aux élèves du professionnel court constitue habituellement un complément de tâche. On donne celui-ci à des enseignant(e)s affectés principalement auprès d'autres secteurs (enseignement général et professionnel long) et qui possèdent moins d'ancienneté. Non seulement l'insatisfaction de ceux-ci est-elle évidente, mais ils(elles) soulignent eux-mêmes que les élèves savent trop bien qu'on ne les choisit pas.

De plus, selon les enseignant(e)s, l'organisation matérielle nécessaire à la formation des élèves du professionnel court fait défaut. Les enseignant(e)s des matières de base insistent sur le manque de programmes définis; ils(elles) ne peuvent se référer à un contenu de matière précis et le matériel pédagogique est

inexistant. La question mise en évidence est alors: le professionnel court est-il un endroit où l'on doit "occuper" et "garder" les élèves où bien un lieu d'apprentissage et dans ce dernier cas que peut-on leur faire acquérir? Les enseignants de mécanique se plaignent du peu d'investissement dans les ressources matérielles, ce qui affecte tous les élèves de la formation professionnelle, qu'elle soit courte ou longue: manque de locaux pour enseigner la théorie, espace trop restreint dans les ateliers, outillage parfois désuet et manque d'argent pour réparer ce dernier et pour acheter de vieilles autos.

Par ailleurs des problèmes dans la constitution des groupes affectent le professionnel court et le professionnel long. Les filles de quatrième secondaire au professionnel court sont regroupées parfois avec celles de troisième dans les matières professionnelles. Au professionnel long les élèves peuvent suivre leurs cours de matière de base conjointement avec ceux et celles de l'enseignement général. Dans chacun de ces deux cas, les enseignant(e)s sont limités dans la possibilité d'adapter la matière à une classe donnée (1) ou à l'option professionnelle d'une partie des élèves.

Si le professionnel court regroupe des élèves classés à partir de facteurs négatifs, si de nombreux enseignant(e)s reçoivent ces élèves à titre de complément de tâche, si on ne donne pas aux enseignant(e)s des matières de base des programmes définis pour ces élèves et aux enseignants de mécanique l'outillage et le matériel dont ils disent avoir besoin, si ces élèves sont affectés

---

1 Classe: L'office de la langue française définit ce terme par "un échelon d'un programme d'études", exemple: quatrième secondaire.

par la constitution de leur groupe, nous pouvons douter que ces garçons et ces filles soient réellement les bienvenus à l'école. D'ailleurs, les enseignant(e)s qui se définissent comme spécialistes d'une population d'élèves en difficulté d'apprentissage soulignent que l'école est faite avant tout pour les élèves sans problèmes qui réussissent bien. Elle ne laisse que trop peu de place aux relations humaines, condition sine qua non pour aider les élèves qui, comme ceux et celles du professionnel court, éprouvent des difficultés. Bien plus, l'école coupe les budgets en regard des services d'aide offerts par les professionnels non enseignants, ce qui paraît aberrant à ces enseignant(e)s, considération faite du support régulier que les professionnels apportent aux élèves en difficulté. Là où l'adaptation des élèves à l'école a pu échouer, ces enseignant(e)s suggèrent une adaptation de l'école aux élèves.

4. Intérêt professionnel et comportement en classe des filles et des garçons du professionnel court

Deux thèmes distinguent les garçons des filles du professionnel court: l'intérêt pour l'option professionnelle qu'ils suivent et le comportement en classe.

Il semble que les garçons du professionnel court soient plus intéressés par leur option professionnelle que ne le sont les filles du même secteur. Quatre possibilités d'explications peuvent être amenées. Premièrement, la population des élèves du professionnel court à la régionale de Tilly - et au Québec - est composée aux trois-quarts de garçons, alors que celle du professionnel

long comprend deux fois plus de filles (1). Nous pouvons alors avancer l'hypothèse suivant laquelle les garçons étant plus nombreux au professionnel court, il y a plus de possibilités d'en trouver un nombre appréciable qui soient intéressés par l'apprentissage d'un métier. Deuxièmement, les options dites "masculines" offertes aux élèves sont plus nombreuses; les garçons choisissent entre "menuisier d'atelier", "soudeur au gaz et à l'arc métallique", "ouvrier de métal en feuille", "mécanique automobile" et "débosselage" tandis que les filles se retrouvent dans l'unique option "auxiliaire commerciale". Le petit nombre de filles, répondra-t-on, ne permet peut-être pas la création de plusieurs options, mais il est trompeur de croire qu'une seule option satisfasse les intérêts de chacune. Troisièmement, les matières professionnelles suivies par les filles en "auxiliaire commerciale" ont toutes une parenté évidente avec les matières de base. Les cours "dactylographie", "classement alphabétique", "initiation à la tenue de livres", "calcul rapide" et "monde des affaires" apparaissent-ils aux filles comme "l'extension professionnelle" du français et des mathématiques, matières où elles ont déjà rencontré de nombreux échecs et pour lesquelles elles éprouvent peu d'intérêt? Il est peut-être plus facile pour les garçons, qui troquent le crayon pour des scies, des limes et des clefs, de situer les matières professionnelles dans un univers différent des matières de base. Finalement, nous avons montré, dans un rapport de recherche précédent (2) que les garçons ont souvent des activités à l'extérieur de

---

1 Marcelle Hardy-Roch, Denis Rhéaume, Marlen Carter-Gagné avec la collaboration d'Hélène Bergeron. Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire, 25 et 66-67.

2 Marcelle Hardy-Roch, Louise Clermont-Laliberté, Hélène Bergeron, Marlen Carter-Gagné et Pierre Côté. Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues.

l'école en rapport avec leur formation professionnelle (réparation d'autos, de motos, de motoneiges) et ils possèdent des projets d'avenir rattachés à cette formation. Les filles ont pour leur part des activités qui se rattachent au travail domestique ou à la garde d'enfants, ce qui est différent de l'option commerciale, et elles songent à l'avenir en termes de mariage plutôt que de métier.

La seconde différence que soulignent les enseignant(e)s, selon le sexe des élèves, a trait au comportement. Les filles du professionnel court ont un comportement qui leur apparaît comme moins répréhensible que celui des garçons. Ce n'est cependant pas toujours le cas, puisque dans les matières de commerce et de secrétariat les enseignant(e)s se plaignent de leurs façons d'agir en classe. Est-ce parce que ces derniers s'attendent à un comportement plus conforme à leur idéal de la part des filles? Un lien peut-il être fait avec leur manque d'intérêt pour leur option professionnelle?

5. Une distance culturelle entre école et famille des élèves du professionnel court?

A propos des rapports entre la famille et l'école, les enseignant(e)s ont surtout traité de la distance entre ces deux entités sociales. Pour eux, les familles des élèves de la voie pratique, du professionnel court et même dans certains cas du professionnel long n'offrent pas les supports affectif, éducatif et culturel adéquats pour qu'un(e) adolescent(e) réussisse à l'école.

D'une part, les enseignant(e)s identifient le milieu familial des élèves de la voie pratique et du professionnel court comme étant souvent "perturbés" par une séparation ou un divorce. Cela est contredit par une étude de notre équipe sur le cheminement scolaire de ces élèves:

> *Selon les informations recueillies sur les bulletins scolaire* (de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire) *les élèves du professionnel court et de la voie pratique vivent avec leur père et leur mère en plus forte proportion que les élèves du général. Chez eux, le modèle de la "famille traditionnelle" semble bien implanté."* (1)

De plus les enseignant(e)s ajoutent qu'au professionnel court il existe une mauvaise communication entre l'adolescent(e) et ses parents. Nous ignorons en quoi celle-ci est moins bonne que celle des autres secteurs scolaires, mais elle influe négativement, selon les enseignant(e)s, sur le support éducatif que les parents devraient fournir.

D'autre part, les enseignant(e)s soulignent aussi le peu de collaboration qu'ils(elles) obtiennent des parents d'élèves du professionnel court, de la voie pratique et du professionnel long: rares sont ceux qui viennent à la remise des bulletins et qui discutent, à cette occasion, avec les enseignant(e)s de leur enfant. De même, les conversations téléphoniques qui sont faites avec les parents, souvent pour se plaindre du comportement de l'élève, ne suscitent guère plus de collaboration. Au contraire, les rapports

---

1 Marcelle Hardy-Roch, Denis Rhéaume, Marien Carter-Gagné avec la collaboration d'Hélène Bergeron. Op. cit., 149-150. Voir aussi les pages 77-80. C'est nous qui ajoutons la parenthèse à l'intérieur de la citation.

qui viennent à s'établir montrent aux enseignant(e)s que "L'école pour eux autres (les parents) c'est pas plus important que ça." ou bien "Il faut se débrouiller malgré les parents, je pense qu'ils ont une philosophie de l'éducation différente de ce qu'on peut avoir.". Si les parents possèdent une représentation de l'école que les enseignant(e)s perçoivent comme bien particulière, nous pouvons nous demander si les élèves du professionnel court, de la voie pratique et du professionnel long considèrent aussi le monde scolaire dans cette optique.

De plus, cette distance, que nous qualifions de culturelle, entre l'école et la famille paraît plus forte chez les familles d'agriculteurs ou de propriétaires de petites entreprises du milieu rural. Les parents demandent à l'enfant de travailler sur la ferme ou dans le commerce, ce qui, aux yeux des enseignant(e)s, détourne les adolescent(e)s des objectifs d'apprentissage scolaire. Si cette constation ne s'applique pas aux élèves de l'enseignement général, pouvons-nous induire que leurs parents se représentent différemment la voie scolaire de leur enfant? Par ailleurs, nous pouvons aussi nous demander si les adolescent(e)s des autres secteurs scolaires qui participent au travail familial sont contents d'être ainsi "retenus"?

La distance culturelle entre l'école et la famille se retrouve donc, d'après les enseignant(e)s, non seulement par rapport aux élèves du professionnel court, mais aussi chez les familles des élèves de la voie pratique et du professionnel long, et plus particulièrement en milieu rural.

6. Éléments d'une morale scolaire (1)

Le lecteur a pu s'apercevoir que les élèves, notamment les garçons et les filles du professionnel court, sont souvent décrits par rapport à un écart entre eux et ce que valorisent les enseignant(e)s comme manières d'agir, de se comporter et de penser. Ces éléments d'une morale scolaire sont présents davantage dans les propos des enseignant(e)s qui se définissent comme spécialistes d'une matière.

Premièrement et avant tout, l'élève doit être intéressé par la matière qu'on lui présente et motivé par le souci d'apprendre des connaissances, d'acquérir un métier ou de gagner le cégep. Il doit montrer des prédispositions individuelles - intelligence concrète ou intelligence abstraite - qui favorisent l'apprentissage de sa formation professionnelle ou de sa formation de base. De façon plus spécifique, les enseignants de mécanique, privilégiant les aptitudes manuelles, estiment l'élève qui accomplit rapidement et avec dextérité un travail pratique. Cette valorisation provient-elle de leur longue expérience en industrie? Ceux et celles de commerce et de secrétariat insistent plus particulièrement sur la "tenue" et sur la "politesse"; deux qualités inhérentes, pour eux, à une bonne secrétaire. Les enseignant(e)s des matières de base aiment l'élève que la soif de connaissances incite non seulement à dépasser le contenu prévu de la matière, mais à s'impliquer plus profondément dans l'univers intellectuel. La distinction explicite faite par ces deux derniers groupes

---

1 Précisons que nous ne rattachons aucune connotation péjorative à ce terme. La morale scolaire regroupe, pour nous, des manières de penser et d'agir qui sont considérées par la société comme bonnes, estimables et que l'on voudrait être admises et pratiquées par une population donnée - les élèves dans le cas présent - .

d'enseignant(e)s entre "intelligence concrête" et "intelligence abstraite", tout en privilégiant la seconde, s'inscrit-elle sur une échelle de valeurs, reconnue socialement depuis fort longtemps en Occident, selon laquelle il existerait une distinction entre "travail manuel" et "travail intellectuel" où le second occupe une position dominante?

Sur un plan plus quotidien, en classe, les élèves doivent se présenter avec tout le matériel requis. Les enseignant(e)s demandent aussi aux élèves de collaborer à l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage de la matière; l'attention demandée et le respect de la discipline en sont deux indicateurs. Dans les cours de théorie, les enseignant(e)s de formation de base et les enseignant(e)s de commerce et secrétariat valorisent la rapidité intellectuelle; les élèves qui comprennnent sans trop d'explications leur plaisent davantage.

Par ailleurs, les enseignant(e)s voient d'un bon oeil que l'élève poursuive sa formation à la maison, soit par l'étude, ou bien s'il est en mécanique, en réparant ou en ajustant des moteurs d'autos, de motos ou de motoneiges. Soulignons en dernier lieu que tous les enseignant(e)s demandent au milieu familial de stimuler, d'encourager et de soutenir l'élève dans son cheminement scolaire.

* * *

Les enseignant(e)s, par leur pratique scolaire et leurs représentations, mettent en évidence que l'enseignement au secteur du professionnel court leur cause de nombreux problèmes. Les difficultés varieront, selon la formation offerte par les

enseignant(e)s ou selon la façon dont ils(elles) conçoivent leur rôle, mais le problème central, indiqué dans bien des cas, se nomme: élèves du professionnel court.

BIBLIOGRAPHIE

BERTAUX, Daniel. Destins personnels et structures de classes. P.U.F., Vendôme, 1977. 322 p.

CHAMPION, Françoise. Les objectifs des instituteurs en matière de formation intellectuelle et leurs explications de l'échec scolaire. C.N.R.S. Centre d'études sociologiques, 1979. 81 p.

CLERMONT-LALIBERTE, Louise. Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court: manifestations d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes. INRS-Education, déc. 1982. 107 p.

CLERMONT-LALIBERTE, Louise. L'encadrement professionnel des étudiants et étudiantes du professionnel court: pratique et discours sur une pratique. INRS Education, déc. 1982. 84 p.

GAGNON, Nicole. Les typologies. Laboratoire de recherches sociologiques, Série "Outils de recherches", cahier 3. Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, 1979. 58 p.

GRIGNON, Claude. L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique. Ed. de minuit, Paris, 1971. 363 p.

HARDY-ROCH, Marcelle, RHEAUME, Denis, CARTER-GAGNE, Marlen avec la collaboration d'Hélène BERGERON. Caractéristiques des étudiants du Professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire: Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires. Direction de la recherche, Secteur de la planification, M.E.Q., nov. 1981. 218 p.

HARDY-ROCH, Marcelle, CLERMONT-LALIBERTE, Louise, BERGERON, Hélène, CARTER-GAGNE, Marlen et COTE, Pierre. Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues. INRS-Education, nov. 1982. 568 p.

MC. KINNEY, John. "The polar variables of type construction" in Social Forces, XXXV, 4, mai 1957. Pages 300-306.

QUEBEC. M.E.Q., Service de la recherche. Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique. Volume 4, Valeurs éducationnelles. 1981. 180 p.

QUEBEC. M.E.Q., Service de la recherche. Les enseignantes et les enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique. Volume 5, Le vécu professionnel: tâche et milieu de travail. 1980. 363 p.

TREMBLAY, Marc-Adélard. Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Mc Graw-Hill éd., Montréal, 1968. 447 p.

WAGNER, Kristine et WARCK, Renée. Les déshérités de l'école. Enquête sur les classes de transition et terminales pratiques. Cahiers libres 249-250, Maspéro, Paris, 1973. 266 p.

APPENDICE I

SCHÉMA D'ENTREVUE DES ENSEIGNANT(E)S

SCHÉMA D'ENTREVUE

I - CE QU'EST L'ENSEIGNANT

1.1 Formation:

- Brevet, diplôme, certificat (préparation spéciale vis-à-vis des secteurs
- Spécialisation (champ)
- Etudes actuelles (s'il y a lieu)

1.2 Expérience: en enseignement, en industrie ou autres

- Nombre d'années
- Niveau (primaire, secondaire I, II, III, IV, V), secteur enseignement (général, professionnel long, professionnel court, voie pratique)
- Fonctions (enseignement, industrie)
- Nombre d'années d'enseignement dans l'école

1.3 Tâche actuelle: (simple énumération)

- Par matière: le secteur, le nombre d'heures, le nombre de groupes.
- Tutorat:. Nombre d'heures
  . nombre d'étudiants
  . secteur
- Activités: . nombre d'heures
  . nombre d'étudiants
  . secteur
  . à l'intérieur ou à l'extérieur de sa tâche
- Stage: explications à demander
- Autres: (surveillance...)

1.4 Affectation

- On sait que toute la question de l'affectation constitue un problème ces temps-ci. Pour 80-81, comment avez-vous été affecté à votre tâche?

- Quel bilan faites-vous de votre expérience (en 80-81)? (en relation à ses goûts, ses intérêts, sa formation)

2 - CE QUE FAIT L'ENSEIGNANT

Il serait bon de situer l'enseignant en lui disant que pour chacune des matières enseignées, dans chacun des secteurs, nous aborderons successivement avec lui les dimensions suivantes: l'enseignement, l'évaluation, la discipline, l'encadrement. Sans ignorer les divers niveaux scolaires auxquels peut être affecté un enseignant, une attention plus spécifique sera accordée à la tâche de l'enseignant auprès des étudiants du secondaire 4.

2.1 Enseignement

2.1.1 Contenu - Caractère imposé: M.E.Q., C.S.R., école.

- " non imposé: Utilisation de la marge de manoeuvre de l'enseignant.

- opinion, appréciation du contenu et de son caractère.

2.1.2 Modes d'enseignement:

- forme privilégiée
- support pédagogique
  - . ressources pédagogiques (journées pédagogiques, conférence, conseiller pédagogique, ...)
  - . appréciation, opinion, souhait.

2.2 Evaluation (dans le but de diagnostiquer ou d'évaluer les acquis)

2.2.1 Contenu
- caractère imposé M.E.Q., C.S.R., école.
- non imposé (dans quel but passe-t-il des tests?)
- appréciation, souhait.

2.2.2 Modes d'évaluation:

- forme privilégiée
- support (de quel spécialiste?)

2.3 Discipline (dans la classe et dans l'école)

2.3.1 Contenu
- caractère imposé M.E.Q., C.S.R., école.
- non imposé.

2.4.1 Modes d'intervention disciplinaire

- forme privilégiée (dans votre classe)
- support (rapport de l'enseignant avec le directeur)
- appréciation
- les étudiants du P.C. ou de V.P. enfreignent-ils les règlements plus souvent?
- importance quantitative des interventions, et par rapport à quoi (langage, retards, absences, tenue, etc...)?

2.4 Encadrement (service, support, aide à l'étudiant)

2.4.1 Tâche imposée
" non imposée

2.4.2 Contenu: en quoi cela consiste.

2.4.3 Support: parents, direction, P.N.E.

2.4.4 Appréciation, opinion.

2.5 Intervention des enseignants en vue d'améliorer la vie scolaire des étudiants.

Nous avons parlé jusqu'à maintenant de certaines dimensions où vous étiez en relation directe avec les étudiants; mais vous intervenez aussi indirectement auprès d'eux dans le but de les aider, d'améliorer la vie scolaire.

Aborder avec l'enseignant les points suivants:

- Réunion pédagogique: matière, niveau, secteur
- conseil d'école
- planification des activités
- définition et application des règlements
- classement des étudiants
- rencontre avec les parents
  - rencontre particulière (ex: problème de l'étudiant)
    (les parents que vous voulez voir, c'est pour quelle(s) raison(s) ?)
    (Réaction des parents aux thèmes abordés lors de ces rencontres)
  - et rencontre prévue (ex: remise des bulletins)

- nombre approximatif des parents qui viennent à ces rencontres.

  - pourquoi certains parents viennent-ils?

  - pourquoi d'autres parents ne viennent-ils pas?

- relations avec les autres enseignants du même secteur et ceux des autres secteurs, relations avec les P.N.E.

3 - VISION DU RÔLE DE L'ÉCOLE

- Quel rôle attribuez-vous à l'école?

  - de façon générale

  - selon les secteurs

(En lui rappelant le rôle de l'école qu'il vient de dire:)

- L'école remplit-elle ce rôle?

  - de façon générale

  - selon les secteurs

- Selon vous, le rôle de l'enseignant change-t-il selon les secteurs?

- Que verriez-vous comme amélioration possible?

  - de façon générale

  - selon les secteurs

(Professeur qui enseigne au professionnel court ou à la voie pratique)

- ça fait "X" années que vous enseignez (au professionnel court ou en voie pratique)

(Professeur qui n'enseigne pas au professionnel court ou à la voie pratique)

- comme vous le savez, notre recherche porte principalement sur les étudiants du professionnel court et de la voie pratique.

- Selon vous, qu'est-ce qui caractérise ces étudiants?

- Verriez-vous des améliorations possibles pour eux?

- Lesquelles?

- Quelle matière aimeriez-vous enseigner l'an prochain? Et à quel(s) secteur(s) aimeriez-vous l'enseigner?

APPENDICE 2

LETTRE ADRESSÉE AUX ENSEIGNANT(E)S
LES INVITANT À PARTICIPER À L'ENTREVUE

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS éducation
2383, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1
Téléphone : (418) 657-2600

Comme vous le savez, l'INRS-Education est engagé dans un projet ayant comme objectif de connaître les caractéristiques des étudiants du professionnel court et de la voie pratique. Pour atteindre cet objectif, différentes étapes se greffent à cette recherche.

Au cours des mois d'octobre, novembre et décembre derniers, nous avons fait de l'observation dans trois écoles de la C.S.R. de Tilly (Pamphile Lemay, les Etchemins et le Campus I). Cette étape avait pour objectif principal de percevoir comment se déroule la vie scolaire quotidienne.

De février à mai, nous avons interviewé 150 étudiants de niveau IV répartis dans les cinq écoles de la C.S.R. de Tilly et inscrits au général, au professionnel long, au professionnel court ou à la voie pratique. Cette étape devait nous permettre de caractériser l'expérience scolaire vécue par l'étudiant interviewé.

Cependant, notre connaissance du milieu scolaire serait fort incomplète sans que vienne se greffer une troisième étape. Il s'agit des entrevues auprès des enseignants, principaux intervenants auprès des étudiants. Cette étape revêt un double objectif: obtenir des informations supplémentaires sur les étudiants vus lors de l'observation du temps scolaire et connaître l'expérience professionnelle des enseignants en regard de leur affectation auprès des étudiants du professionnel court, de la voie pratique, du général et du professionnel long.

Pour ce faire, nous souhaitons interviewer 30 enseignants qui ont une tâche ou une partie de tâche auprès des étudiants du niveau IV. Cette opération s'échelonnerait sur une période de trois semaines, du 19 mai au 5 juin, et c'est dans ce cadre que nous sollicitons votre aide.

Chaque entrevue durerait approximativement une heure au cours de laquelle nous aimerions obtenir des informations sur vos types d'enseignement, d'évaluation et d'intervention disciplinaire que vous privilégiez. Dans la semaine du 11 mai, nous communiquerons avec vous pour connaître votre réponse face à notre demande et pour connaître vos disponibilités.

... 2

Bien que nous vous savons fort occupés principalement à cette période-ci de l'année, nous espérons grandement votre collaboration qui nous est encore une fois indispensable.

Nous vous remercions à l'avance pour toute l'attention que vous porterez à notre demande.

INRS-Education

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 657-2560